

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**Identification des facteurs influençant la motivation scolaire des étudiantes et
des étudiants inscrits au programme Gestion et Technologies d'Entreprise
Agricole du Collège Lionel-Groulx**

par

Hamid Achchag

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en enseignement (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Novembre 2018

© Hamid Achchag, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**Identification des facteurs influençant la motivation scolaire des étudiantes et
des étudiants inscrits au programme Gestion et Technologies d'Entreprise
Agricole du Collège Lionel-Groulx**

Hamid Achchag

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Andréanne Dubois

Directrice d'essai

Samira Chbouki

Évaluatrice de l'essai

Essai accepté le 26 novembre 2018

REMERCIEMENTS

La réalisation de cet essai n'aurait pas été possible sans l'aide, le soutien et la collaboration des personnes suivantes:

- Andréanne Dubois, enseignante au Collège Lionel-Groulx, qui a accepté de diriger cet essai de recherche, de m'accompagner tout au long de son élaboration et de me soutenir lors des moments plus difficiles.
- Ghislaine Laurin, conseillère pédagogique au Collège Lionel-Groulx, qui a validé le questionnaire sur la motivation et m'a accompagné pour le créer sur la plateforme Moodle.
- Les enseignantes et les enseignants du département d'agriculture et d'horticulture qui ont pris le temps d'évaluer et de valider le questionnaire sur la motivation scolaire distribué aux étudiantes et aux étudiants du programme GTEA.
- Les étudiantes et les étudiants du programme GTEA qui ont accepté de collaborer à cette étude en prenant le temps de compléter le questionnaire sur la motivation.
- Ma mère Fatna, mon épouse Fouzia et mes enfants (Yassine, Hiba, Mouad et Aya), pour leur compréhension, leur soutien et leurs encouragements.

Merci à tous!

SOMMAIRE

Cet essai tente de répondre aux préoccupations des enseignantes et des enseignants du département d'agriculture du Collège Lionel-Groulx, par rapport à la diminution de la motivation des étudiantes et des étudiants du programme technique en Gestion et Technologies d'Entreprise Agricole (GTEA). Durant la première session, nous avons remarqué que ces derniers semblent posséder, pour la plupart, une bonne motivation à suivre leurs cours techniques. Cependant, à la fin de la deuxième session et durant la troisième session, plusieurs semblent être démotivés tandis d'autres abandonnent le programme. En effet, pour les trois premières cohortes du programme GTEA (automne 2013, 2014 et 2015), le taux des réinscriptions à la quatrième session est de 62.5%, 55.6% et 62.5%. Entre le 1/3 et la 1/2 de nos étudiantes et de nos étudiants auront abandonné le programme GTEA après la troisième session. Ce fort taux d'abandon pourrait être lié à la dynamique motivationnelle de nos étudiantes et de nos étudiants. C'est pour valider ces perceptions initiales et comprendre les causes de la diminution de la motivation scolaire que notre essai a été mené auprès des étudiantes et des étudiants inscrits à la session 1 et la session 3 de l'automne 2017. Le problème de la recherche vise à mieux comprendre cette diminution de la motivation des étudiantes et des étudiants lors des deux sessions étudiées du programme GTEA. À la fin de l'essai, nous avons fait des recommandations pour améliorer cet état de fait. Nous avons également étendu notre réflexion à rechercher des solutions à cette problématique, lesquelles nous le croyons, pourraient être appliquées dans d'autres cégeps qui offrent le même programme. La question générale de l'étude vise à connaître quels sont les facteurs qui favorisent la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants inscrits au programme Gestion et Technologies d'Entreprise Agricole du Collège Lionel-Groulx (GTEA), lors de la session d'automne 2017 pour la première année (session 1) et la deuxième année (session 3).

Les principaux travaux sur lesquels s'appuie cet essai sont ceux de Viau (2009, 1994) ainsi que ceux de Barbeau, de Montini et Roy (1997), de Parent (2014) et autres. Le cadre de référence de cet essai a été fondé notamment, sur l'écrit de Viau (2009), *La motivation en milieu scolaire*. Selon Viau (2009), les trois principales sources de la dynamique motivationnelle sont : 1) la perception que l'élève a de la valeur d'une activité ; 2) la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir ; 3) la perception de la contrôlabilité qu'il a sur son déroulement.

La méthodologie choisie pour cet essai prend la forme d'une recherche quantitative descriptive. En effet, via un questionnaire électronique complété sur la plateforme Moodle, nous avons élaboré un profil quantitatif pour caractériser les différents facteurs liés à la motivation scolaire. Pour réaliser cet essai, le questionnaire a été administré, lors de la session d'automne 2017, à toutes les étudiantes et tous les étudiants inscrits à la première année (session 1) et à la deuxième année (session 3) du

programme GTEA. Ces derniers ont complété le questionnaire sur la motivation à deux moments différents, soit à la cinquième et à la quatorzième semaine de cours de la session d'automne 2017.

Pour analyser les données collectées auprès de notre échantillon, les réponses collectées ont été compilées question par question dans le but d'identifier les différents facteurs motivationnels de nos étudiantes et de nos étudiants. Cette analyse a permis aussi de ressortir les liens et les tendances de la dynamique motivationnelle entre les perceptions de départ, soit celles du début de la session, et la réalité vécue au cours de la session (perceptions à la fin de la session). En effet, nous avons pu caractériser les facteurs relatifs à la vie personnelle, à la classe et au collège qui influencent la dynamique motivationnelle de l'étudiante et de l'étudiant inscrit au programme GTEA. Nous avons présenté et analysé la perception des étudiantes et des étudiants par rapport aux déterminants de la dynamique motivationnelle scolaire, soit au début et à la fin de chaque session. Cela a permis de faire une synthèse des sources de la motivation scolaire en plus d'élaborer des recommandations à l'intention des enseignantes et des enseignants du programme GTEA pour motiver les étudiantes et les étudiants. Le constat est que la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants inscrits, en automne 2017, à la session 1 et à la session 3 du programme GTEA est généralement bonne, malgré une baisse constatée à la fin des deux sessions. Cette baisse est plus prononcée à la fin de la session 3. Pour maintenir la motivation scolaire jusqu'à la fin de la session, il est recommandé d'adapter et de réajuster les activités d'enseignement et d'apprentissage suite à une évaluation des facteurs motivationnels, à la mi-session grâce à un petit questionnaire sur la motivation. Il est souhaitable de recourir à des activités d'apprentissage et d'enseignements adaptées à la population étudiante dont les 3/4 sont représentées par des femmes et plus de la moitié sont d'origine citadine. Il en ressort donc que tous les intervenants du collège doivent mettre un effort particulier pour accompagner les étudiantes et les étudiants de première année durant la session 1. Au début des deux sessions, nos étudiantes et nos étudiants demandent une aide individuelle de la part des enseignantes et des enseignants et un aide pédagogique individuel (API) pour le choix de leurs cours, la planification de leur temps et leur cheminement scolaire. Ils demandent aussi l'aide du coordonnateur du programme GTEA pour résoudre des problèmes d'intégration dans les différents cours ainsi que l'aide du personnel de soutien, tels que psychologue ou psychoéducateur, pour développer la confiance en soi, gérer le stress et résoudre des problèmes de concentration. À la fin de la session, ces derniers ont aussi besoin de l'aide de leurs pairs. De plus, il est recommandé que les enseignantes et les enseignants choisissent des situations authentiques, significatives et utiles dès le début du programme. Pour être motivés, nos étudiantes et nos étudiants aiment réaliser des laboratoires, visiter des entreprises agricoles, participer à des ateliers, regarder des vidéos, discuter des problèmes et faire des exercices. Ils n'aiment pas faire des lectures, suivre des exposés PowerPoint et assister à des conférences. Du point de vue de la perception de la contrôlabilité, ils préfèrent avoir la possibilité de faire des choix. Ils veulent avoir leurs mots à dire sur les activités présentées dans les cours et avoir assez de temps, en fin de session, pour compléter les différentes activités pendant les cours. Nous

recommandons aussi d'informer et de sensibiliser nos étudiantes et nos étudiants à trouver un juste équilibre entre le travail rémunéré et leurs études, puisqu'une majorité d'entre eux occupent un travail rémunéré pendant plus de 15 heures par semaine. Seulement une minorité d'entre eux accorde plus de 12 heures par semaine à leurs études. Pour améliorer leur perception de la compétence et de la valeur des activités d'enseignement et d'apprentissage, nous suggérons d'intervenir auprès du milieu agroalimentaire pour les sensibiliser à recruter les étudiantes et les étudiants de notre programme. Du point de vue de l'évaluation, les enseignantes et les enseignants devraient prioriser les examens sommatifs, les quiz, les devoirs formatifs, les rapports de visite d'une entreprise agricole, la réalisation d'un laboratoire, les travaux d'équipe et le travail de session. Ces derniers doivent maintenir un climat de collaboration, favoriser une compétition positive en fin de session, maintenir les bonnes relations entre les étudiantes et les étudiants ainsi que celles se déroulant entre les enseignantes et les enseignants et les étudiantes et les étudiants.

Dans le but de généraliser les bénéfices à la communauté, nous croyons qu'il serait pertinent de mener d'autres enquêtes auprès des étudiantes et des étudiants provenant d'autres collèges offrant le même programme.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE	7
TABLE DES MATIÈRES	11
LISTE DES TABLEAUX	19
LISTE DES FIGURES	21
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	25
INTRODUCTION	27
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE	31
1 LE CONTEXTE DE L'ESSAI	31
1.1 Présentation du Collège Lionel-Groulx	32
1.2 Présentation du programme technique GTEA	32
1.2.1 Le but et les objectifs généraux du programme GTEA	33
1.2.2 Taux de réinscription des étudiantes et des étudiants au programme GTEA	33
1.2.3 Le profil des étudiantes et des étudiants du programme GTEA	34
2 LE PROBLÈME DE L'ESSAI	35
2.1 Les difficultés rencontrées durant les trois premières sessions de cégep ...	36
2.1.1 L'investissement dans les études des étudiantes et des étudiants inscrits dans le programme GTEA	36
2.1.2 Le travail rémunéré pendant le programme GTEA	37
2.2 L'orientation des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA	38
2.3 L'ampleur des échecs et des abandons dans le programme GTEA	38

	Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les cours du programme GTEA	12 39
2.4	L'engagement des étudiantes et des étudiants dans les activités pédagogiques	40
3	LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI	41
	DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE	43
1	LA PRÉSENTATION DU CADRE DE RÉFÉRENCE	43
2	LA MOTIVATION SCOLAIRE	45
3	LES COMPOSANTES DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE	47
4	LES RELATIONS DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE	48
4.1	Les déterminants de la motivation scolaire	49
4.1.1	La perception de la valeur d'une activité	50
4.1.2	La perception de la compétence	51
4.1.3	La perception de la contrôlabilité	52
4.2	Les indicateurs de la motivation scolaire	53
4.2.1	Le choix	53
4.2.2	L'engagement cognitif	53
4.2.3	La persévérance	54
4.2.4	La performance	55
5	LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE	55
	TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE	57
1	L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	57
1.1	La posture épistémologique	58
1.2	Le type de recherche	58
2	LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS	59
3	LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	60
3.1	Le questionnaire	60
3.2	Le fondement du questionnaire	61

	13
3.2.1 Le devis de la recherche	61
3.2.2 L'administration du questionnaire	62
3.3 L'élaboration du questionnaire	62
3.3.1 Étape 1 : la sélection des concepts et des indicateurs.....	63
3.3.2 Étape 2 : la formulation des questions.....	63
3.3.3 Étape 3 : la mise en forme du questionnaire.....	63
3.3.4 Étape 4 : le prétest et la validation du questionnaire	64
3.3.5 Étape 5 : l'administration du questionnaire	64
4 LE DÉROULEMENT	65
5 LA DÉMARCHE D'ANALYSE	66
6 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	67
7 LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ...	69
QUATRIÈME CHAPITRE PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	73
1 LES FACTEURS RELATIFS À LA VIE PERSONNELLE QUI INFLUENCENT LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS INSCRITS AU PROGRAMME GTEA	73
1.1 L'âge des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA	74
1.2 Le sexe des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA	75
1.3 La moyenne générale des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA	75
1.4 Le nombre d'heures par semaine consacrées aux études par les étudiantes et les étudiants inscrits au programme GTEA	77
1.5 L'origine des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA ainsi que leur lien avec le domaine agricole.....	78
1.6 La connaissance des étudiantes et des étudiants en lien avec le domaine agricole et le choix du programme GTEA.....	79
1.6.1 Temps consacré par les étudiantes et les étudiants pour connaître le milieu de travail dans lequel ils allaient étudier avant de s'inscrire au programme GTEA	79

1.6.2	Les raisons qui ont poussé les étudiantes et les étudiants à s'inscrire au programme GTEA	80
1.7	Le travail rémunéré des étudiantes et des étudiants durant leurs études dans le programme GTEA	81
1.8	Le choix du milieu de travail fait par les étudiantes et les étudiants durant leurs études dans le programme GTEA	84
1.9	Les raisons qui motivent les étudiantes et les étudiants à travailler durant leur études dans le programme GTEA	84
1.10	Les principales ressources financières des étudiantes et des étudiants qui n'ont pas un emploi rémunéré lors de leurs études dans le programme GTEA	86
1.11	Le nombre de cours abandonné par les étudiantes et les étudiants lors de la session d'automne 2017 de leur programme GTEA	86
1.12	Les raisons de l'abandon des cours données par les étudiantes et les étudiants lors de leurs études dans le programme GTEA.....	88
1.13	La fréquence de l'absentéisme scolaire des étudiantes et des étudiants lors de leurs études dans le programme GTEA	89
1.14	Les attitudes et les comportements scolaires des étudiantes et des étudiants face à leurs études dans le programme GTEA	91
1.14.1	Les étudiantes et les étudiants de la session 1	91
1.14.2	Les étudiantes et les étudiants de la session 3	93
2	LES FACTEURS RELATIFS À LA CLASSE QUI INFLUENCENT LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS INSCRITS AU PROGRAMME GTEA	95
2.1	La perception des étudiantes et des étudiants de leur motivation scolaire par rapport aux méthodes pédagogiques proposées dans le programme GTEA	95
2.1.1	Les étudiantes et les étudiants de la session 1	96
2.1.2	Les étudiantes et les étudiants de la session 3	96
2.2	La perception des étudiantes et des étudiants de leur motivation scolaire par rapport aux activités d'apprentissage réalisées en classe dans le programme	

	15
GTEA	97
2.2.1 Les étudiantes et les étudiants de la session 1	98
2.2.2 Les étudiantes et les étudiants de la session 3	100
2.3 La perception des étudiantes et des étudiants de leur motivation scolaire par rapport aux moyens d'évaluation de leurs apprentissages dans le programme GTEA	102
2.3.1 Les étudiantes et les étudiants de la session 1	102
2.3.2 Les étudiantes et les étudiants de la session 3	103
2.4 L'influence des règles de classe face à la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants dans le programme GTEA	104
2.4.1 Les étudiantes et les étudiants de la session 1	105
2.4.2 Les étudiantes et les étudiants de la session 3	105
2.5 La perception des étudiantes et des étudiants de leur motivation scolaire par rapport au climat présent classe dans le programme GTEA	106
2.5.1 Les étudiantes et les étudiants de la session 1	106
2.5.2 Les étudiantes et les étudiants de la session 3	107
2.6 La perception des étudiantes et des étudiants de leur motivation scolaire par rapport aux récompenses et aux sanctions.....	109
2.6.1 Les étudiantes et les étudiants de la session 1	109
2.6.2 Les étudiantes et les étudiants de la session 3	110
 3 LES FACTEURS RELATIFS AU COLLÈGE QUI INFLUENCENT LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS INSCRITS AU PROGRAMME GTEA	 112
3.1 L'environnement scolaire au Collège Lionel-Groulx.....	112
3.2 Le nombre de cours par semaine à suivre dans le programme GTEA au Collège Lionel-Groulx.....	113
3.3 Les types d'aide que les étudiantes et les étudiants aimeraient avoir pour être motivés à apprendre dans leurs études dans le programme GTEA ...	114
3.4 La satisfaction des étudiantes et des étudiants à l'égard du programme GTEA au collège Lionel-Groulx	115

4	LES PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS SUR LES DÉTERMINANTS DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE SCOLAIRE	117
4.1	La valeur des activités d'apprentissage proposées par les enseignantes et les enseignants dans le programme GTEA	118
4.1.1	Les étudiantes et les étudiants de la session 1	118
4.1.2	Les étudiantes et les étudiants de la session 3	119
4.2	Le sentiment de compétence des étudiantes et des étudiants face aux activités d'apprentissage réalisées en classe dans le programme GTEA .	121
4.2.1	Les étudiantes et les étudiants de la session 1	121
4.2.2	Les étudiantes et les étudiants de la session 3	123
4.3	La contrôlabilité des étudiantes et des étudiants face aux activités d'apprentissage proposées en classe dans programme GTEA.....	124
4.3.1	Les étudiantes et les étudiants de la session 1	124
4.3.2	Les étudiantes et les étudiants de la session 3	126
5	LES SOURCES DE LA MOTIVATION SCOLAIRE ET DE LA DÉMOTIVATION SCOLAIRE DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS INSCRITS DANS LE PROGRAMME GTEA.....	127
5.1	Le degré de motivation scolaire des étudiantes et des étudiants face au programme GTEA	127
5.2	La motivation scolaire selon les principales caractéristiques sociodémographiques des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA	128
5.2.1	La motivation scolaire selon l'âge et le sexe des étudiantes et des étudiants.....	128
5.2.2	L'effet de la note moyenne dans les cours du programme GTEA sur le degré de motivation scolaire des étudiants et des étudiants	129
5.2.3	La motivation scolaire selon l'origine des étudiantes et des étudiants.....	130
5.3	Les sources de la démotivation scolaire des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA.....	131

5.4 Les sources de la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA	133
--	-----

CONCLUSION..... 139

1 LES ÉTAPES DE L'ESSAI.....	139
2 LES FAITS SAILLANTS DES RÉSULTATS DE L'ESSAI	141
3 LES LIMITES DE L'ESSAI.....	142
3.1 Le nombre de participantes et de participants	142
3.2 L'outil de mesure	142
3.3 La généralisation des résultats.....	142
3.4 La durée de l'essai	143
4 LES RETOMBÉES ET LES SUITES	143
4.1 La perception de compétence et de la valeur des activités d'enseignement et d'apprentissage.....	144
4.2 La perception de contrôlabilité et l'utilité par rapport aux activités d'enseignement et d'apprentissage	144
4.3 Les abandons de cours et l'absentéisme	145
4.4 Le climat présent dans la classe.....	145
4.5 Le soutien à offrir aux étudiantes et aux étudiants lors de leur cheminement scolaire.....	146
4.6 L'évaluation et la réalisation des travaux dans les cours.....	147
4.7 L'engagement des étudiantes et des étudiants dans leur études	147
4.8 Le travail rémunéré des étudiantes et des étudiants pendant leur études .	147
4.9 Le lieu de travail des étudiantes et des étudiants pendant leur études.....	148
4.10 Le contenu du programme GTEA au collège Lionel-Groulx.....	148
4.11 Les suites de l'essai.....	149

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 151

ANNEXE 1- COMPÉTENCES DU PROGRAMME GESTION ET TECHNOLOGIES DE L'ENTREPRISE AGRICOLE (152.B0)..... 155

ANNEXE 2- STATISTIQUES SRAM

	18
ANNEXE 3- FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	160
ANNEXE 4- QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS INSCRITS AU PROGRAMME EN GESTION ET TECHNOLOGIE D'ENTREPRISE AGRICOLE (GTEA) DU COLLÈGE LIONEL-GROULX	162
ANNEXE 5- CERTIFICAT ÉTHIQUE DU CER DU COLLÈGE LIONEL- GROULX	175
ANNEXE 6- CALENDRIER DE PASSATION DU QUESTIONNAIRE	176

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Taux de réinscription à chaque session	34
Tableau 2 Opinions des étudiantes et des étudiants de la session 1 sur leurs attitudes et leurs comportements face à leurs études dans le programme GTEA.....	91
Tableau 3 Opinions des étudiantes et des étudiants de la session 3 sur leurs attitudes et leur comportement face à leurs études dans le programme GTEA.....	93
Tableau 4 Perceptions des répondantes et des répondants par rapport activités d'apprentissage réalisées en classe au début et à la fin de session 1.....	98
Tableau 5 Perceptions des répondantes et des répondants par rapport activités d'apprentissage réalisées en classe au début et à la fin de session 3.....	100
Tableau 6 Degré d'accord des étudiantes et des étudiants avec les énoncés se rapportant au climat présent dans la classe au début et à la fin de la session 1	107
Tableau 7 Degré d'accord des étudiantes et des étudiants avec les énoncés se rapportant au climat présent dans la classe au début et à la fin de la session 3	108
Tableau 8 Les types d'aide que les étudiantes et les étudiants aimeraient avoir pour être motivé à apprendre au début et à la fin de la session d'automne 2017.....	114
Tableau 9 Degré de satisfaction des étudiantes et des étudiants à l'égard du programme GTEA au collège Lionel-Groulx.....	116
Tableau 10 Perceptions des étudiantes et des étudiants de la valeur des activités d'apprentissage au début et à la fin de la session 1 en automne 2017	118
Tableau 11 Perceptions des étudiantes et des étudiants de la valeur des activités d'apprentissage au début et à la fin de la session 3 en automne 2017	120
Tableau 12 Perceptions des étudiantes et des étudiants associées au sentiment de compétence par rapport aux activités d'apprentissage réalisées en classe au début et à la fin de la session 1 en automne 2017.....	122

Tableau 13 Perceptions des étudiantes et des étudiants associées au sentiment de compétence par rapport aux activités d'apprentissage réalisées en classe, au début et à la fin de la session 3, en automne 2017.....	123
Tableau 14 Perceptions des étudiantes et des étudiants associées à la contrôlabilité face aux activités d'apprentissage réalisées en classe, au début et à la fin de la session 1, en automne 2017	125
Tableau 15 Perceptions des étudiantes et des étudiants associées à la contrôlabilité face aux activités d'apprentissage réalisées en classe, au début et à la fin de la session 3, en automne 2017	126
Tableau 16 Sources de démotivation durant la fin de la session 1 et la session 3 en automne 2017	132
Tableau 17 Sources de motivation scolaire durant la fin de la session 1 et la session 3 en automne 2017	135

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'élève selon le modèle de Viau (2009).....	45
Figure 2 Modèle de la motivation en contexte scolaire, adapté de Viau (1994)	49
Figure 3 Répartition en pourcentage des étudiantes et des étudiants en fonction de leur groupe d'âge pour la session 1 et la session 3 du programme GTEA	74
Figure 4 Proportion des hommes et des femmes parmi les participantes et les participants de la session 1 et la session 3 du programme GTEA.....	75
Figure 5 Moyenne générale déclarée par les étudiantes et les étudiants inscrits au programme GTEA à la fin de la session 1 et la session 3 de l'automne 2017	76
Figure 6 Nombre d'heures par semaine consacrées à l'étude des cours du programme GTEA par les étudiantes et les étudiants inscrits en automne 2017, à la session 1 et à la session 3	77
Figure 7 Origine et lien avec le domaine agricole des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA en automne 2017 à la session 1 et à la session 3	78
Figure 8 Temps consacré par les étudiantes et les étudiants pour connaître le milieu de travail dans lequel ils allaient travailler avant de s'inscrire au programme GTEA en automne 2017	79
Figure 9 Les raisons qui ont poussé influencent les étudiantes et les étudiants à s'inscrire au programme GTEA en automne 2017	80
Figure 10 Pourcentage des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA en automne 2017 à la session 1 et la session 3 qui occupent un emploi rémunéré	82
Figure 11 Nombre d'heures par semaine consacré à un travail rémunéré par l'ensemble des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA en automne 2017	82
Figure 12 Nombre d'heures par semaine consacrées à un travail rémunéré par les étudiantes et les étudiants inscrits au programme GTEA en automne 2017 à la session 1 et la session 3	83

Figure 13 Lieu de travail des étudiantes et des étudiants inscrits en automne 2017 au programme GTEA, à la session 1 et la session 3	84
Figure 14 Raisons pour lesquelles les étudiantes et les étudiants inscrits au programme GTEA, en automne 2017, à la session 1 et la session 3, doivent travailler.....	85
Figure 15 Les principales ressources financières des étudiantes et des étudiants qui n'ont pas un emploi rémunéré lors de leurs études dans le programme GTEA en automne 2017	86
Figure 16 Nombre de cours abandonné au courant de la session d'automne 2017 par les étudiantes et les étudiants inscrits au programme GTEA à la session 1 (n=15) et la session 3 (n=7)	87
Figure 17 Les raisons d'abandon des cours des étudiantes et des étudiants inscrits en automne 2017 au programme GTEA à la session 1 (n=15) et la session 3 (n=7)	88
Figure 18 Fréquence de l'absentéisme des étudiantes et des étudiants en automne 2017 pour les deux sessions (1 et 3).....	89
Figure 19 Fréquence de l'absentéisme des étudiantes et des étudiants inscrits en automne 2017 au programme GTEA pour la session 1 et la session 3	90
Figure 20 Opinions des répondantes et des répondants en fin de session 1 sur leur degré de motivation par rapport aux différentes méthodes pédagogiques pratiquées dans le programme GTEA en automne 2017	96
Figure 21 Opinions des répondantes et des répondants en fin de la session 3 sur leur degré de motivation par rapport aux différentes méthodes pédagogiques pratiquées dans le programme GTEA en automne 2017	97
Figure 22 Degré de satisfaction des étudiantes et des étudiants de la session 1 face aux moyens d'évaluation des apprentissages en automne 2017 du programme GTEA...	103
Figure 23 Degré de satisfaction des étudiantes et des étudiants de la session 3 face aux moyens d'évaluation des apprentissages en automne 2017 du programme GTEA...	104
Figure 24 Degré d'accord des étudiants et des étudiantes de la session 1 avec les énoncés se rapportant aux règles mises en place dans la classe en automne 2017 du programme GTEA	105

Figure 25 Degré d'accord des étudiantes et des étudiants de la session 3 (n=6) avec les énoncés se rapportant aux règles mises en place dans la classe en automne 2017 du programme GTEA.....	106
Figure 26 Degré d'accord avec les énoncés se rapportant aux récompenses et aux sanctions données en classe durant la session 1 en automne 2017	110
Figure 27 Degré d'accord avec les énoncés se rapportant aux récompenses et aux sanctions données en classe durant la session 3 du programme GTEA.....	111
Figure 28 Appréciation de l'environnement scolaire au Collège Lionel-Groulx par les étudiantes et les étudiants inscrits à l'automne 2017 aux sessions 1 et 3 du programme GTEA	112
Figure 29 Nombre de cours par semaine suivis par les étudiantes et les étudiants inscrits à l'automne 2017 aux sessions 1 et 3 du programme GTEA	113
Figure 30 Degré de motivation scolaire déclaré durant la session 1 et la session 3 au début et à la fin de la session en automne 2017	128
Figure 31 Degré de motivation scolaire déclaré, au début et à la fin de la session en automne 2017, en fonction de l'âge et le sexe des étudiantes et des étudiants	129
Figure 32 Degré de motivation scolaire déclaré, au début et à la fin de la session en, en fonction de la note moyenne dans les cours du programme GTEA.....	130
Figure 33 Degré de motivation scolaire déclaré à la fin de la session d'automne 2017 selon l'origine des étudiantes et des étudiants.....	131

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AMT	Apprentissage en Milieu du Travail
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DE	Directrice d'essai
DEC	Diplôme d'études collégiales
GTEA	Gestion et technologies d'entreprise agricole
MEC	Maîtrise en enseignement collégial
SPSS	Statistical Package for Social Science
SRAM	Service régional d'admission du Montréal métropolitain

INTRODUCTION

La motivation en milieu scolaire influence de façon importante les apprentissages des étudiantes et des étudiants. Dans la littérature, cette motivation est influencée par l'interaction entre des facteurs intrinsèques et des facteurs provenant de l'environnement des étudiantes et des étudiants. La problématique de notre essai de recherche est en lien avec la motivation scolaire de nos étudiantes et de nos étudiants inscrits au programme technique Gestion et Technologies d'Entreprise Agricole (152.BO) (GTEA) du Collège Lionel-Groulx. Pour situer le problème de recherche dans son contexte, nous avons constaté une diminution de la motivation scolaire et du taux de rétention de nos étudiantes et de nos étudiants durant les trois premières sessions du programme GTEA. En effet, pour les cohortes de l'automne 2013 et l'automne 2014, environ quatre étudiants sur dix quittent le programme après la troisième session. Dans le cadre de notre recherche, nous avons tenté d'identifier les facteurs qui favorisent la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants inscrits au programme Gestion et Technologies d'Entreprise Agricole du Collège Lionel-Groulx, lors de la session d'automne 2017 pour la première année (session 1) et la deuxième année (session 3).

Le premier chapitre de cet essai décrit la problématique de la recherche. D'abord, nous présentons le contexte de la recherche en faisant une brève présentation du Collège Lionel-Groulx et du programme technique GTEA. Nous abordons, entre autres, le but et les objectifs généraux du programme GTEA, le profil des étudiantes et des étudiants, la diversité de la clientèle, les difficultés rencontrées durant les trois premières sessions, l'ampleur des échecs et des abandons en lien avec ce programme, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage proposées dans les cours de ce programme et l'engagement des étudiantes et des étudiants dans les activités pédagogiques proposées en classe. Cette mise en contexte débouche sur la formulation du problème central de la présente recherche. En effet, ce dernier vise à comprendre

pourquoi il y a une diminution de la motivation des étudiantes et des étudiants lors de la première et la troisième session du programme GTEA. Ensuite, nous présentons la question générale de l'essai pour compléter ce premier chapitre.

Le deuxième chapitre, divisé en cinq parties, traite du cadre de référence de l'essai en présentant un modèle de motivation scolaire, soit celui de Viau (2009). Ce dernier précise les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'étudiante et de l'étudiant. Nous présentons ensuite la définition de la motivation scolaire selon certains chercheurs ainsi que les composantes de la dynamique motivationnelle et les relations entre ces composantes. Nous abordons les trois principaux déterminants qui influencent particulièrement la motivation en contexte scolaire, soit : la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception de sa contrôlabilité. Par la suite, nous discutons des quatre indicateurs de la motivation scolaire, soit : le choix de s'investir ou pas dans une activité d'apprentissage; l'engagement cognitif qu'elle nécessite; la persévérance ou la persistance dans son accomplissement et la performance qui en résulte. Pour terminer, nous précisons les objectifs spécifiques de la recherche.

Le troisième chapitre concerne la méthodologie. Ce chapitre permet de décrire notre approche méthodologique en précisant la posture épistémologique et le type de recherche réalisée, la participation des personnes recrutées, le questionnaire électronique en tant qu'un instrument de la collecte de données, le déroulement de la recherche, la démarche d'analyse, les considérations éthiques et les moyens pour assurer la rigueur et la scientificité de l'essai.

Le quatrième chapitre présente l'analyse des résultats des réponses des étudiantes et des étudiants au questionnaire ainsi que leur compilation et leur interprétation. Nous y trouvons les données sur la dynamique motivationnelle et les facteurs motivationnels liés à la personne, à la classe et au collège. L'analyse et

l'interprétation de ces données permettent de répondre à la question générale de l'essai et aux objectifs spécifiques de l'essai.

En conclusion, la dernière partie de cet essai propose des recommandations et des pistes de solutions pour les enseignantes et les enseignants afin de favoriser la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

La première section de ce chapitre circonscrit le contexte de la recherche en faisant une brève présentation du Collège Lionel-Groulx et du programme technique Gestion et Technologies d'Entreprise Agricole (GTEA). La deuxième section de ce chapitre expose le problème de recherche qui vise à comprendre pourquoi il y a une diminution de la motivation des étudiantes et des étudiants lors de la première et la troisième session du programme GTEA. La troisième section de ce chapitre présente la question générale de l'essai : quels sont les facteurs qui favorisent la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants inscrits au programme Gestion et Technologies d'Entreprise Agricole du Collège Lionel-Groulx, lors de la session automne 2017 pour la première année (session 1) et la deuxième année (session 3)?

1 LE CONTEXTE DE L'ESSAI

Dans cette section, nous présentons le Collège Lionel-Groulx ainsi que le programme technique en Gestion et Technologies d'Entreprise Agricole (GTEA) (son but, ses objectifs généraux et ses composantes), le profil des étudiantes et des étudiants, la diversité de la population étudiante et les difficultés rencontrées durant la première et la troisième session (les habitudes de travail, le travail rémunéré et l'orientation des étudiantes et des étudiants du programme GTEA). Nous présentons ensuite l'ampleur des échecs et des abandons dans le programme GTEA, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les cours et l'engagement des étudiantes et des étudiants dans les activités pédagogiques présentées en classe.

1.1 Présentation du Collège Lionel-Groulx

Le Collège Lionel-Groulx est un établissement d'enseignement général et professionnel situé dans les Basses-Laurentides, à Sainte-Thérèse. Il possède 12 programmes préuniversitaires et 20 programmes techniques. Il y a deux programmes techniques dans le département d'agriculture : Gestion et Technologie d'Entreprise Agricole (GTEA) et Technologie de Production Horticole et d'Environnement (TPHE). L'essai vise le nouveau programme GTEA qui a remplacé celui qui existait en 2013 et qui s'appelait Gestion et Exploitation d'Entreprise Agricole (GEEA).

1.2 Présentation du programme technique GTEA

Le programme Gestion et Technologies d'Entreprise Agricole (GTEA) vise à former des personnes aptes à exercer la profession de gestionnaire d'entreprise agricole. Il s'agit d'un programme qui a été implanté à la session d'automne 2013 pour répondre aux besoins évolutifs des entreprises agricoles. Ce programme est orienté vers la maîtrise des différents aspects de la gestion quotidienne d'une exploitation agricole tels que les nouvelles technologies, les ressources humaines, les finances, la mise en marché et autres. En plus des compétences liées aux différents cours de la formation générale commune à tous les établissements collégiaux, le programme GTEA vise l'atteinte de 22 compétences de la formation spécifique (Annexe 1, p.155). Il est dispensé dans dix collèges de neuf régions différentes du Québec. Chaque collège a développé un devis local à partir du devis ministériel pour répondre aux besoins de la main-d'œuvre de leur région.

Depuis son implantation en 2013 au Collège Lionel-Groulx, nous constatons que les inscriptions, les taux de rétention et les taux de diplomation sont très faibles dans le programme GTEA par rapport aux autres cégeps du réseau collégial. Le nombre d'inscriptions est de 16, 18, 16 et 8 étudiantes et étudiants respectivement pour

l'automne 2013, 2014, 2015 et 2016. Selon les statistiques du SRAM (Annexe 2, p. 156), les nouvelles inscriptions au programme GTEA de notre collège ne représentent que 60 % de la moyenne des nouvelles inscriptions dans le même programme des autres collèges. En moyenne, dans tous les programmes GTEA du réseau collégial québécois, 27, 32, 30 et 32 étudiantes et étudiants ont été inscrits respectivement en automne 2013, 2014, 2015 et 2016.

1.2.1 Le but et les objectifs généraux du programme GTEA

Le programme en Gestion et technologies d'entreprise agricole (152.BO) vise à former des personnes aptes à exercer la profession de gestionnaire d'entreprise agricole. Il vise à former une relève agricole de qualité (chefs d'entreprise, gérants de production et exploitants agricoles, tant dans le secteur des productions animales que dans celui des productions végétales). La gestionnaire ou le gestionnaire d'entreprise agricole planifie, organise, dirige et contrôle les activités de fonctionnement et de développement d'une entreprise de production agricole. Cette personne exerce ses activités dans les domaines de la production animale ou de la production végétale (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013, p. 87).

1.2.2 Taux de réinscription des étudiantes et des étudiants au programme GTEA

Pour connaître le taux de réinscription des étudiantes et des étudiants au programme GTEA, nous nous sommes référés aux statistiques du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) (Annexe 2, p. 156). Le tableau 1 nous résume ces taux de réinscription à chaque session.

Tableau 1
Taux de réinscription à chaque session

Cohorte	En 2 ^e session	En 3 ^e session	En 4 ^e session	En 5 ^e session	En 6 ^e session
A-2013	81.3	68.8	62.5	43.8	37.5
A-2014	88.9	61.1	55.5	44.4	38.9
A-2015	75.0	62.5	62.5		
A-2016	87.5				

Selon le tableau 1, pour les cohortes A2013, A2014 et A2015, un peu moins de 40% des étudiantes et des étudiants sont encore inscrits à la sixième session, ce qui signifie que presque six étudiants sur dix ont abandonné ou changé de programme après les cinq autres sessions. Celles et ceux qui se sont réinscrits durant la quatrième session ne représentent que 60%, ce qui signifie que presque quatre étudiants sur dix ont abandonné ou changé de programme après les trois premières sessions. Pour la cohorte 2015, seulement, 62.5 % des étudiantes et des étudiants se sont inscrits durant la troisième session, ce qui signifie que presque quatre étudiants sur dix ont abandonné ou changé de programme après la première année du programme GTEA. Pour les quatre premières cohortes de GTEA, un peu plus de 80% des étudiantes et des étudiants sont inscrits durant la deuxième session, ce qui signifie que deux étudiants sur dix ont abandonné ou changé de programme après la première session (Tableau 1, p. 34). Nous pensons que ces taux élevés d'abandon sont attribuables à la démotivation scolaire des étudiantes et des étudiants en lien avec le programme GTEA.

1.2.3 Le profil des étudiantes et des étudiants du programme GTEA

Pour les quatre premières cohortes du programme GTEA, la population étudiante est grandement diversifiée. En effet, durant les cinq premières cohortes en GTEA, nous avons constaté que leurs caractéristiques sont variées tant au point de vue

de leur origine démographique, de leurs antécédents familiaux, de leurs liens avec le domaine agricole, de leurs milieux de travail et de leurs expériences personnelles. Durant l'automne 2017, 31 étudiantes et étudiants se sont inscrits aux trois différentes sessions du programme GTEA dont 35% sont âgés de plus de 21 ans. Cette population est représentée majoritairement par des filles avec un pourcentage de 77% versus 23% par des garçons. Contrairement à la tradition du secteur agricole dont la relève a été souvent attribuée aux garçons, on observe une tendance à la féminisation. En effet, selon le Diagnostic sur l'établissement des jeunes en agriculture (Gouvernement du Québec, 2004), entre 25 % et 26 % des entreprises agricoles sont détenues par des femmes. Une autre tendance observée en automne 2017 est que, 52 % des étudiantes et des étudiants sont d'origine citadine et que 68 % d'entre eux n'ont aucun lien avec le domaine agricole, même ceux d'origine rurale. Plus de 80 % des étudiantes et des étudiants ont un travail rémunéré dont plus de 60 % travaillent plus de 15 heures par semaine. Nous avons aussi constaté que l'absentéisme est plus remarquable à partir du milieu de la session et lorsque les cours se donnent le matin, en fin de journée ou le vendredi après-midi. En effet, à la fin de la session d'automne 2017, 44 % des étudiantes et des étudiants se sont absentés à leur cours plus de quatre fois durant leur session.

2 LE PROBLÈME DE L'ESSAI

Suite à notre analyse des statistiques du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) datant du mois de mai 2016, en comparaison avec les autres programmes GTEA des autres cégeps, le taux de persévérance des étudiantes et des étudiants réinscrits après les premières sessions de notre programme est très faible. Pour les cohortes de l'automne 2013 et de l'automne 2014, le taux de persévérance chez les étudiantes et les étudiants est de 62 % et de 56 % (SRAM, 2016). À cause de la démotivation scolaire, environ quatre élèves sur dix quittent le programme après la troisième session. Pour la cohorte de l'automne 2013 (la première de ce nouveau

programme), le taux de diplomation fut de 31,3 % (SRAM, 2016). Seulement cinq étudiants parmi les seize, inscrits à la session d'automne 2013, ont obtenu un DEC à la fin de la session d'hiver 2016 (SRAM, 2016). Pour expliquer en partie les faibles taux de rétention de notre programme GTEA, le problème de la recherche vise à mieux comprendre la diminution de la motivation des étudiantes et des étudiants lors de la première et la troisième session de ce programme. En effet, selon nos observations et celles d'autres collègues de travail, l'engagement de plusieurs étudiantes et étudiants durant les cours des trois premières sessions est jugé faible. Il y a certaines étudiantes et certains étudiants qui étaient peu ou pas motivés à participer aux différentes activités d'apprentissage présentées en classe.

Dans cette section, pour cerner notre problème de recherche en lien avec la motivation de nos étudiantes et de nos étudiants, il sera question des difficultés rencontrées durant les sessions 1 et 3 du programme GTEA, l'orientation des étudiantes et des étudiants en GTEA, l'ampleur des échecs et des abandons dans le programme GTEA et l'engagement des étudiantes et des étudiants dans les activités pédagogiques réalisées en classe.

2.1 Les difficultés rencontrées durant les trois premières sessions de cégep

2.1.1 L'investissement dans les études des étudiantes et des étudiants inscrits dans le programme GTEA

Selon nos observations, en ce qui a trait aux habitudes de travail, nous constatons que plusieurs étudiantes et étudiants inscrits au programme GTEA semblent avoir développé une faible variété de méthodes de travail et d'apprentissage. Ils mentionnent que leur temps d'étude est assez faible. En effet, suite à nos discussions avec d'autres collègues de travail, nous avons constaté que plusieurs étudiantes et étudiants ont tendance à mal organiser leur temps d'études. Ils n'accordent pas le temps nécessaire aux différentes activités d'apprentissage et attendent à la dernière minute

pour effectuer les travaux et les devoirs demandés. Selon une étude d'Aube (2000, dans Dorion, 2005, p. 14), les élèves masculins n'accordent que 4,5 heures par semaine à leurs études alors que les filles en accordent 7,5 heures. De plus, nous constatons que notre programme est trop chargé pour nos étudiantes et nos étudiants. Il comporte cinq sessions sur les six où le nombre d'heures de cours hebdomadaire dépasse un total de 40 heures. La sixième session, quant à elle, propose une charge de travail de 37 heures. Une étude sur la réussite scolaire, réalisée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science en 1993 (*Ibid.*, p. 15), révélait qu'en formation technique, plus l'étudiante ou l'étudiant suit d'heures de cours par semaine, plus il réussit tous ses cours au premier trimestre. Cependant, ce phénomène a cessé d'être observé quand le nombre d'heures de cours par semaine était supérieur à 28 heures. Dans cette situation, la réussite de tous les cours devenait moins fréquente. En fait, la réussite est plus fréquente chez les étudiantes et les étudiants qui suivent de 26 à 28 heures de cours par semaine.

2.1.2 Le travail rémunéré pendant le programme GTEA

Les étudiantes et les étudiants qui rencontrent des difficultés à composer avec le travail rémunéré sont surtout ceux qui arrivent du secondaire et ceux qui excèdent les 25 heures de travail rémunéré par semaine (Roy, 2006). Dans notre programme GTEA, nous observons que nos étudiantes et nos étudiants qui travaillent à temps partiel dans différents domaines, que ce soit le jour ou la nuit, investissent moins de temps dans leurs travaux scolaires. Il est très difficile pour eux de gérer le temps en combinant le nombre d'heures de travail rémunéré, le nombre d'heures requises pour assister aux cours et le temps requis pour faire les laboratoires et les études hors classe. Nous constatons qu'actuellement presque toutes les étudiantes et tous les étudiants inscrits à notre programme GTEA ont un travail rémunéré. Paradis (2000) rapporte qu'un travail rémunéré trop important compte parmi les principaux facteurs d'échecs.

2.2 L'orientation des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA

Nous avons constaté que plusieurs étudiantes et étudiants sont mal orientés dans le choix du programme. Il est plus difficile pour eux de choisir un programme qui leur convient puisqu'ils ont l'embarras du choix. Au fil des ans, les options se sont multipliées et la diversité des cheminements s'est accrue (Chenard et Fortier, 2005, dans Roy, 2006, p.33). Selon le Conseil supérieur de l'éducation (2002), plus du tiers (36 %) des nouveaux inscrits au collège changeraient de programme d'études au moins une fois (*ibid.*, p. 33). En effet, nous avons remarqué que quelques étudiantes et étudiants quittent le programme GTEA après la première ou la deuxième session.

2.3 L'ampleur des échecs et des abandons dans le programme GTEA

L'impact des échecs et des abandons au collégial est très néfaste pour le système scolaire, pour la société québécoise et pour les étudiantes et les étudiants de tous les programmes. Selon le SRAM, pour la première cohorte de l'automne 2013, environ le tiers des étudiantes et des étudiants (37.5 %) inscrits au programme de technique GTEA au Collège Lionel-Groulx (en automne 2013) ont obtenu leur diplôme. Si nous comparons notre situation aux autres collèges offrant la même discipline, notre situation est à peu près similaire puisque le taux de diplomation est de 35.7 %. Selon le SRAM (mai 2017), dans les cohortes de l'automne 2013, 2014, 2015 et 2016 du Collège Lionel-Groulx, le taux respectif de réinscription à la deuxième session est de 81,1 %, 88,9 %, 75 % et 87,5 %, ce qui signifie que presque deux étudiants sur dix ont abandonné le programme GTEA après la première session. De plus, pour les trois premières cohortes de notre programme (automne 2013, 2014 et 2015), le taux des réinscriptions à la quatrième session est de 62.5 %, 55.6 % et 62.5 %. Près de la moitié de nos étudiantes et de nos étudiants auront abandonné le programme GTEA après la troisième session. Ce fort taux d'abandon, après la troisième session, pourrait être lié aux différents facteurs motivationnels de nos étudiantes et de nos étudiants (les facteurs

personnels, les facteurs liés à la classe ou à ceux en lien avec le collège). Ce qui nous inquiète particulièrement, jusqu'à maintenant, c'est de constater qu'il n'y a pas eu d'actions faites pour remédier à cette situation.

2.4 Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les cours du programme GTEA

Pour sa motivation et sa réussite scolaire, l'étudiante ou l'étudiant doit choisir les bonnes stratégies d'apprentissage. Si ce n'est pas le cas, elle ou il ne sentira pas compétente ou compétent à réaliser les tâches proposées par l'enseignante et l'enseignant comme l'avance Viau (2009). Certes les stratégies d'enseignement et d'apprentissage influencent la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants dans les différents cours en GTEA. Selon Legendre (2005, p. 1261), «les stratégies d'enseignement réfèrent à un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même». Pour motiver les étudiantes et les étudiants, il est très important que les enseignantes et les enseignants varient leurs stratégies d'enseignement. En effet, les étudiantes et les étudiants ne répondent pas tous d'une manière identique aux différentes stratégies d'enseignement utilisées. Cela peut dépendre de leur degré de préparation, de leur intérêt pour le sujet concerné, de la façon qu'ils apprennent, ainsi que de l'évolution de ces différents facteurs au cours de la période d'apprentissage (Gouvernement de l'Ontario, 2012). Selon Legendre (2005, p. 1261), les stratégies d'apprentissage réfèrent à «un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique». Dans notre programme GTEA, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont prises en considération dans tous les cours. Avant chaque début de session, ainsi qu'au moment d'élaborer les plans-cadres, les enseignantes et les enseignants se concertent et collaborent pour uniformiser les stratégies d'enseignement utilisées (lectures, visites, travaux d'équipe, ateliers, conférences et autres).

2.5 L'engagement des étudiantes et des étudiants dans les activités pédagogiques

L'engagement est une dimension importante de la motivation. «Une étudiante ou un étudiant motivé s'engagera dans les activités en y consacrant les efforts et le temps nécessaires à sa réalisation» (Villeneuve, 2014, p. 27). Dans tous les cours du programme GTEA, nous avons constaté qu'il y a toujours quelques étudiantes et étudiants moins engagés dans certaines activités d'apprentissage présentées en classe. Ce constat est plus prononcé en première année qu'en deuxième année ainsi qu'à la fin de la session par rapport à son début. La persévérance scolaire serait due, selon Barbeau (1995, p. 23, dans Villeneuve, 2014, p. 20), à la motivation des étudiantes et des étudiants qui semblerait être «un des plus importants indices de la persévérance et de la réussite scolaire, et ce quelles que soient les études réalisées». Viau (2009) a également le même constat. En effet, chez plusieurs étudiantes et étudiants de notre programme GTEA, nous avons remarqué une baisse graduelle de la motivation lors de la première et la troisième session. Cette démotivation scolaire est aussi plus prononcée à partir de la mi-session. Pourtant, une des conclusions amenées par Barbeau (1995, p. 30, dans Villeneuve en 2014, p. 28) est que «la participation et l'engagement cognitif sont significativement plus grands chez les élèves du secteur technique que chez les élèves du secteur préuniversitaire». Nous sommes donc convaincus que les activités d'apprentissage doivent être contextualisées, déifiantes, signifiantes en plus de favoriser les échanges actifs et la construction de connaissances entre étudiantes et étudiants. Dans tous les cours du programme GTEA, les activités d'apprentissage et d'enseignement comprennent des mises en situation pratique personnalisées ou contextualisées, des études de cas en lien avec le domaine agricole et des lectures en lien avec les objectifs professionnels ou le vécu quotidien de l'entreprise agricole familiale. Malgré cela, nous constatons qu'à partir de la mi-session, il y a une diminution de la motivation à apprendre suite à une diminution de l'implication et de l'engagement de nos étudiants et de nos étudiantes dans ces activités d'apprentissage.

3 LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI

La présentation du problème de la recherche a permis de dégager que nos étudiantes et nos étudiants vivent plusieurs difficultés durant les trois premières sessions du programme GTEA. Ces difficultés pourraient expliquer en partie leur dynamique motivationnelle durant les différents cours du programme ainsi que la diminution de leur motivation scolaire. Pour comprendre ce problème et proposer des pistes de solution à cette diminution de la motivation scolaire, la question générale de l'essai est la suivante : quels sont les facteurs qui favorisent la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants inscrits au programme Gestion et Technologies d'Entreprise Agricole (GTEA) du Collège Lionel-Groulx, lors de la session automne 2017 pour la première année (session 1) et la deuxième année (session 3) ?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Le chapitre qui suit présente le cadre de référence, soit les éléments théoriques en lien avec la définition des principaux concepts portant sur les facteurs susceptibles de favoriser la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants, soit : la motivation en contexte scolaire, les composantes de la dynamique motivationnelle et les relations qui existent entre elles. Ces concepts clés et ces notions théoriques serviront d'assises à l'analyse et à l'interprétation des résultats de cette étude en lien avec la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants du programme GTEA du Collège Lionel-Groulx.

1 LA PRÉSENTATION DU CADRE DE RÉFÉRENCE

Au cours des dernières décennies, plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'étude de la motivation en contexte scolaire. Le cadre de référence de cet essai s'appuie principalement sur le livre de Viau (2009), *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Viau (1994, p. 7) a proposé une définition du modèle de la motivation scolaire. Cette définition se présente comme suit : «la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but» (*Ibid.*, p. 7).

Étant donné qu'il y aura une analyse de la dynamique motivationnelle des étudiantes et des étudiants durant la première et la troisième session de l'automne 2017, le cadre de référence sera fondé notamment, sur l'écrit de Viau (2009), *La motivation en milieu scolaire*. Dans ce livre, pour montrer l'aspect multidimensionnel de la motivation en contexte scolaire, l'auteur identifie les différents facteurs influençant la

dynamique motivationnelle des étudiantes et des étudiants lors de leur apprentissage (p. 12). Ce cadre de référence est donc approprié puisque notre essai porte sur l'identification des facteurs qui influencent la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants durant les deux sessions ciblées du programme GTEA.

Selon Viau (2009, p. 13), les trois principales sources de la dynamique motivationnelle sont : 1) la perception que l'élève a de la valeur d'une activité ; 2) la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir ; 3) et la perception de la contrôlabilité qu'il a sur son déroulement. Selon ce même auteur, il y a quatre facteurs qui peuvent influencer la dynamique motivationnelle des étudiantes et des étudiants en situation d'apprentissage (figure 1, p. 24). Les premiers facteurs sont relatifs à la classe, soit : les activités pédagogiques proposées en classe (activités d'enseignement et d'apprentissages), les pratiques évaluatives utilisées pour juger l'évolution des apprentissages, les enseignantes et les enseignants, le climat de collaboration ou de compétition en classe, les récompenses, les sanctions et autres. Les deuxièmes facteurs sont relatifs à la vie personnelle de l'étudiante ou de l'étudiant, soit : l'environnement familial, les relations avec les amis, le travail d'appoint et autres. Les troisièmes facteurs sont relatifs à l'école, soit : les règlements, l'horaire, les activités extrascolaires et autres. Les quatrièmes facteurs sont relatifs à la société, soit : les valeurs, les lois, la culture et autres. Il est à noter que l'enseignante ou l'enseignant a une emprise seulement sur les facteurs relatifs à la classe. Ces derniers sont eux-mêmes influencés par les perceptions qu'ont les étudiantes et les étudiants des activités d'apprentissage qui leur sont proposées. Il s'agit de la perception de la valeur de la tâche, de la compétence à la réaliser et du sentiment de contrôle qu'ils peuvent avoir sur les activités proposées. Ces trois perceptions sont détaillées à la section 4 du présent chapitre (p. 50 à 52).

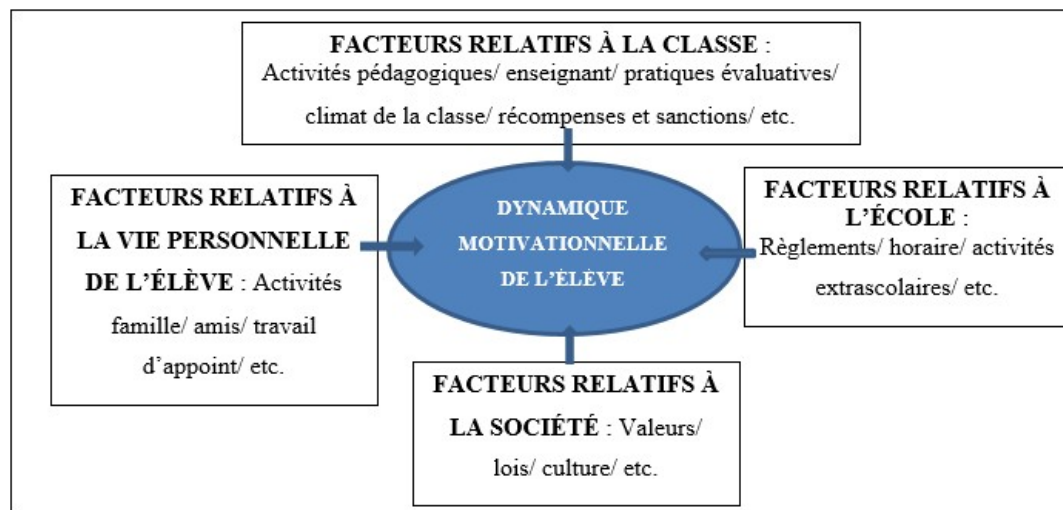


Figure 1 Facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'élève selon le modèle de Vialu (2009)

Vialu, R. (2009, p. 14). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.

2 LA MOTIVATION SCOLAIRE

La motivation scolaire est complexe et plusieurs chercheurs ont mené des études pour l'expliquer et la définir. Selon Vialu (2009, p. 22), la motivation est un phénomène complexe, car ses sources sont multiples. En s'appuyant sur des recherches qui s'inspirent d'une approche sociocognitive (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean, 2006 ; Schunk et Pajeres, 2002 ; Schunk, 1991 ; Zimmerman, 1990 ; Pintrich et Schrauben, 1992 dans Vialu, 2009), Vialu définit la motivation scolaire comme étant:

Un phénomène qui tire sa source, dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre (Vialu, 2009, p. 12).

Selon Simard (1999, p. 9), la motivation scolaire est généralement vue comme étant une caractéristique individuelle faisant partie du domaine affectif au même titre que l'anxiété et les émotions. Parent (2014, p. 14) définit plutôt la motivation comme «la disposition ainsi que la préparation à l'action. C'est la force qui pousse l'apprenant à faire le premier pas vers l'action». Selon Barbeau (2007, p. 12), la motivation scolaire est une variable complexe. Cette auteure a limité l'élaboration d'une définition de la motivation scolaire au courant sociocognitif et à la psychologie cognitive. «Dans le cadre de la psychologie cognitive, la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche.» (Tardif, 1992, p. 91, dans Barbeau, 2007, p. 12). Viau (2009, p. 12) a donné le nom de la dynamique motivationnelle à cette motivation.

Pour Barbeau, Montini et Roy (1997), la motivation scolaire se définit comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire. La motivation d'une personne se manifeste par son engagement cognitif, sa participation et sa persistance dans l'accomplissement d'une tâche (Pintrich et Schrauben, 1992, dans Mignon, 2012, p. 27).

Selon ces définitions, la motivation scolaire est liée aux perceptions qu'à l'étudiante et l'étudiant de lui-même et de son environnement. Elle est un état dynamique étant donné qu'elle change en fonction de l'environnement socioéducatif, les perceptions et les caractéristiques des étudiantes et des étudiants. En effet, cette dynamique motivationnelle est influencée directement ou indirectement par plusieurs variables liées aux différents environnements suivant (Viau, 2009, 1994):

- 1) l'environnement familial (valeurs socioculturelles, niveau scolaire, situation financière et autres);
- 2) l'environnement scolaire (mandat et valeurs, projet socioéducatif, activités parascolaires, règlements, vision et objectif, ressources humaines et matérielles et autres);
- 3) l'environnement de la société (règlements, lois, valeurs, politiques, projet social et autres);

- 4) l'environnement socioéducatif représenté par les intervenants et l'enseignante ou l'enseignant (valeurs, sexe, milieu social, culture et autres);
- 5) l'environnement de l'apprenant lui-même (âge, sexe, origine, capacités intellectuelles, valeurs, connaissances antérieures, cheminement scolaire et autres).

Suite à diverses lectures et recensements des écrits sur la motivation scolaire, nous avons choisi la définition proposée par Viau en 2009. C'est une définition qui a été adoptée par plusieurs auteurs ayant fait des recherches sur la motivation scolaire. Nous allons procéder à l'analyse du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009) pour identifier les composantes de la motivation.

3 LES COMPOSANTES DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE

En nous appuyant sur les éléments théoriques de la motivation en milieu scolaire, nous avons compris qu'elle est composée de déterminants et d'indicateurs. Les déterminants, aussi nommés les sources, sont également perçus comme étant « les causes de la motivation ». Les indicateurs, aussi nommés les conséquences, sont pour leur part perçus comme étant « les effets de la motivation » (Simard, 1999, p. 10).

Les déterminants de la motivation, influencés par les différentes variables décrites ci-haut, correspondent à la manière dont l'apprenant perçoit les tâches à accomplir (Viau, 1994, 2009). Les trois principales perceptions, qui agissent sur l'engagement cognitif et la persévérance de l'apprenant dans une activité pédagogique sont : 1) la valeur d'une activité pédagogique ; 2) le sentiment de compétence à l'accomplir ; 3) la contrôlabilité. Fortin (1998, p. 38) mentionne que les déterminants ont une influence sur les indicateurs. Les perceptions de soi, en situation d'apprentissage, influencent le choix de s'y investir, de s'y engager cognitivement et de persister. Selon Viau (1994), les trois perceptions s'influencent mutuellement en

plus d'avoir entre elles, une relation à caractère multiplicateur : peu importe la force des perceptions, si l'une d'entre elles est faible, la motivation le sera aussi (*ibid.*, p. 38).

4 LES RELATIONS DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE

La dynamique motivationnelle se compose de trois relations. La première relation relie les déterminants et les indicateurs. Par exemple, la façon dont un élève se perçoit en rapport avec des activités d'enseignement et d'apprentissage influence son choix de s'y engager et de persévérer jusqu'au niveau de performance qu'il souhaite atteindre. La seconde relation s'effectue entre les trois types de perceptions mentionnées: elles s'influencent mutuellement. La relation entre les indicateurs constitue la troisième des relations. Dubois (1998, p. 37) mentionne que « le modèle de Viau a été développé selon une approche sociocognitive de la motivation ». Elle mentionne que la dynamique motivationnelle de l'élève est la résultante des multiples relations entre les déterminants (sources de la motivation) et les indicateurs (conséquence de cette motivation) (*ibid.*, p. 37). En effet, la figure 2 (p. 43) permet de constater que plusieurs relations lient les différentes composantes du modèle de Viau :

- les déterminants ont une influence sur les indicateurs. Les perceptions de soi en situation d'apprentissage influencent son choix de s'investir, son engagement cognitif et sa persistance dans celles-ci (Fortin, 1998, p. 38);
- les trois perceptions s'influencent mutuellement (Viau, 1994);
- s'investir dans une activité pédagogique influence l'engagement et la persistance des élèves. En effet, selon Schunk (1991, dans Viau, 1994, p. 35), « plus un élève s'engage dans une activité d'apprentissage, plus il persiste ». De plus, dans une activité d'apprentissage, « plus un élève s'engage et persiste, plus sa performance est bonne » (Zimmerman et Mutinez-Pons, 1992, dans Viau, 1994, p. 35);
- puisque les composantes du modèle de la dynamique motivationnelle sont soumises au déterminisme réciproque, une composante pouvait être une cause d'un phénomène motivationnel et devenir par la suite un effet de celui-ci (Viau 1994, p. 35).

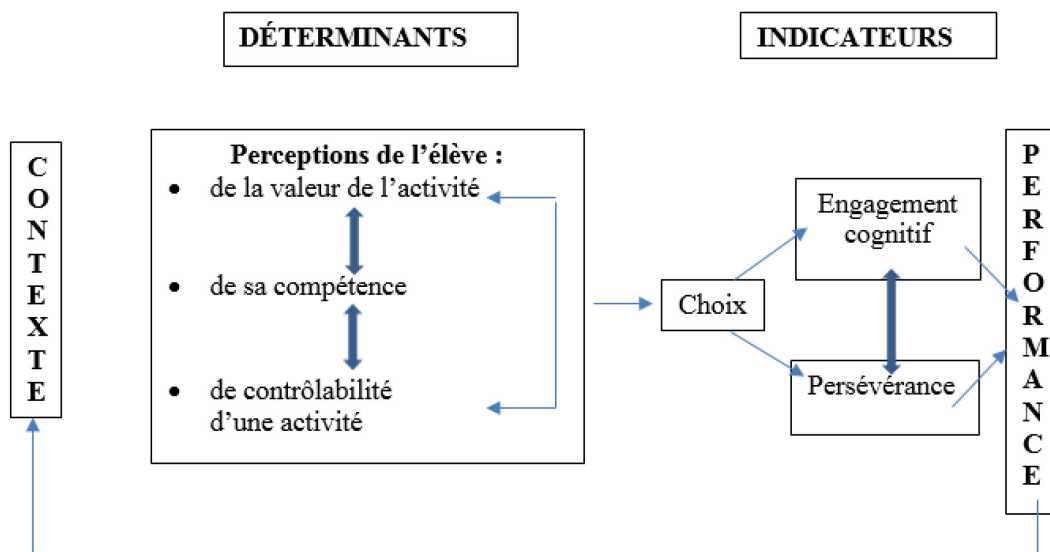


Figure 2 Modèle de la motivation en contexte scolaire, adapté de Viau (1994)

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire* (3e Éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

4.1 Les déterminants de la motivation scolaire

Dans son modèle de la dynamique motivationnelle, Viau (2009, dans Boisvert et Paradis, 2008, p. 4) retient trois déterminants qui influencent particulièrement la motivation en contexte scolaire, soit: la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception de la contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences. Boisvert et Paradis (2008, p. 5) ont ajouté au modèle une composante supplémentaire, soit la perception de la propre motivation de l'élève. Ils mentionnent que « Les élèves se réfèrent spontanément à leur propre motivation dans leurs propos et, à ce titre, il apparaît pertinent d'en tenir compte étant donné son impact potentiel dans la dynamique motivationnelle ».

4.1.1 La perception de la valeur d'une activité

La perception de la valeur d'une activité d'apprentissage ou d'enseignement est un jugement que porte l'étudiante ou l'étudiant sur la pertinence et l'utilité d'une activité en référence à ses buts dans son avenir. Cette valeur se traduit par deux dimensions, soit l'intérêt et l'utilité de l'activité pédagogique. L'intérêt renvoie au plaisir intrinsèque que l'on retire lors de l'accomplissement d'une activité pédagogique (Viau, 2009). Pour influencer positivement sa motivation, la valeur de cette activité est intéressante puisque l'étudiante ou l'étudiant juge qu'elle lui sera utile dans un avenir plus ou moins rapproché. Villeneuve (2014, p. 36) mentionne que les contenus abordés dans l'activité, s'ils sont perçus comme applicables dans la future réalité professionnelle, seront probablement perçus comme utiles à la carrière et susciteront l'intérêt. Cette auteure ajoute que l'utilité de l'activité pédagogique correspond aux avantages qu'une apprenante ou un apprenant retire de l'accomplissement de cette activité (*Ibid.*, p. 36). Les avantages peuvent être à court terme (par exemple démontrer aux autres sa facilité à réaliser cette activité), à moyen terme (par exemple l'aider à avoir une bonne note au prochain examen), ou à plus long terme (par exemple la nécessité de réutiliser ces notions lors des stages). L'auteure ajoute que « les avantages reliés à la réalisation de l'activité pédagogique peuvent être à très long terme comme le projet de carrière de l'individu; il perçoit que de réussir cette activité est un pas de plus vers l'obtention du diplôme et vers la poursuite de sa carrière » (*Ibid.*, p. 36). Boisvert (2010, p. 39) note, à la suite de sa recherche en milieu collégial, « qu'un projet d'étude clair a un impact décisif sur la motivation scolaire ».

En contexte scolaire, « l'élève dont les aspirations sont claires et dont les buts pour les atteindre sont bien étalés dans le temps est plus en mesure de percevoir la valeur d'une activité, même si celle-ci ne lui offre pas de renforcement immédiat » (Viau, 1994, p.42, dans Fortin, 1998, p. 40). Cependant, l'élève qui n'a aucun but dans la vie et qui est confronté à une activité dans laquelle il ne trouve pas de plaisir immédiat aura de la difficulté à y trouver une valeur mobilisante (*Ibid.*, p. 40).

4.1.2 La perception de la compétence

Il s'agit de la deuxième perception identifiée dans le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009). Cette perception fait référence à la perception qu'à l'étudiante ou l'étudiant d'être capable de réaliser l'activité pédagogique proposée. La majorité des chercheurs s'entendent sur la définition générale suivante: la perception de sa compétence est le jugement que l'élève porte sur sa capacité à réussir dans un domaine d'activité lié à une matière ou dans une activité pédagogique particulière (Pajares, 2008; Bouffard et Vezeau, 2006; Galand, 2006; Schunk et Pajares, 2002; dans Viau 2009, p. 36). En s'appuyant sur les recherches de Bandura (1986) et Schunk, (1991, 1989b, 1987), Viau (1994, p. 55) définit la perception de sa compétence à accomplir une tâche comme étant un jugement que porte l'élève sur ses capacités à accomplir une activité quand celle-ci comporte un niveau élevé d'incertitude. Viau (2009) souligne que lorsque les étudiantes et les étudiants trouvent une activité pédagogique facile, ils ne se questionnent pas sur leur compétence à la réaliser; ce questionnement ne survient que s'ils doutent de leur compétence à réaliser une activité pédagogique qui représente un défi pour eux. Martin (1994, p. 99, dans Villeneuve, 2014, p. 42) souligne d'ailleurs que : «Si les élèves perçoivent leur intelligence comme faible ou qu'ils ont des doutes concernant leur habileté à réaliser certaines tâches, ils s'engagent peu et font un minimum d'efforts devant les tâches qu'ils jugent difficiles». Il est donc souhaitable de favoriser le sentiment de compétence des apprenantes et des apprenants (*Ibid.*, p. 42). Dans ce sens, Viau (2009) mentionne que le corps enseignant ainsi que les parents ont un rôle capital dans le développement du sentiment de compétence des étudiantes et des étudiants. En effet, les encouragements des parents et les rétroactions positives des enseignantes et des enseignants aident les étudiantes et les étudiants à se sentir plus compétents, à relever les défis et à réaliser les activités pédagogiques proposées. Pajares et Schunk (2009, p. 35, dans Villeneuve, 2014, p. 42) abondent dans le même sens quant à l'influence de l'environnement social sur le sentiment de compétence.

La perception de la compétence d'une étudiante ou d'un étudiant à réaliser une activité pédagogique ou à relever des défis est très importante pour sa motivation et sa réussite scolaire. Elle est favorisée grâce à l'accompagnement positif des parents, des pairs et du corps professoral.

Pour Dubois (1998, p. 39), «un apprenant qui se trouve compétent s'engagera cognitivement et physiquement dans une tâche et persévèrera malgré les difficultés éprouvées. Par contre, l'élève qui ne croit pas en son potentiel aura tendance à éviter la tâche, voir l'abandonner».

4.1.3 La perception de la contrôlabilité

La perception de la contrôlabilité est le troisième déterminant qui influence la dynamique motivationnelle selon le modèle de Viau (2009). Viau (1994) définit la perception de la contrôlabilité, en milieu scolaire, comme le degré qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité. Il s'agit de sa perception du degré de contrôle qu'il a sur le déroulement d'une activité pédagogique proposée en classe. C'est une interprétation personnelle de l'étudiante ou de l'étudiant en lien avec son besoin d'autonomie pour réaliser une activité pédagogique. Ce besoin d'autonomie est défini par Bourgeois (2006, p. 237, dans Villeneuve, 2014, p. 44) comme étant le besoin de:

penser que l'on est l'agent de son propre comportement, que l'on a la capacité de contrôle sur ce que l'on fait, que l'on agit de son plein gré [...], et non sous la pression d'une contrainte, d'une injonction ou d'un contrôle extérieur.

Par conséquent, face à une même activité pédagogique, une étudiante ou un étudiant peut avoir le sentiment de pouvoir exercer un haut niveau de contrôle alors qu'un autre peut avoir le sentiment contraire (Viau 1994). En effet, pour favoriser leur motivation à apprendre, les étudiantes et les étudiants doivent sentir avoir un certain contrôle sur le déroulement des activités pédagogiques proposées en classe. Dans ce

sens, pour favoriser leur perception de la contrôlabilité, Viau (2009) mentionne qu'il faut offrir aux étudiantes et aux étudiants la possibilité de faire des choix quant au déroulement des activités. L'auteur ajoute que «le défi pour l'enseignante ou l'enseignant est de savoir a) ce qui relève de sa responsabilité, b) ce qu'il peut déléguer, c) ce qu'il accepte de négocier avec ses élèves» (*ibid.*, p. 45). Tout en souhaitant avoir un certain contrôle sur ce qu'ils font en classe, plusieurs étudiantes et étudiants, demandent du même coup des balises et des critères d'évaluation clairs, ainsi que du soutien et des encouragements de la part de leur enseignante ou de leur enseignant (*ibid.*, p. 45).

4.2 Les indicateurs de la motivation scolaire

Il y a quatre indicateurs de la motivation, soit : le choix de s'investir ou pas dans une activité; l'engagement cognitif qu'elle nécessite ; la persévérance ou la persistance dans son accomplissement et la performance qui en résulte.

4.2.1 Le choix

Selon que l'étudiante ou l'étudiant soit motivé ou non face à une activité pédagogique proposée en classe, elle ou il fait un choix d'entreprendre ou éviter l'activité. Elle ou il l'évite en recourant à des "stratégies d'évitement" (Viau, 1994, dans Fortin, 1998, p. 42) telles que de tenter de convaincre l'enseignante ou l'enseignant qu'elle ou qu'il n'est pas en mesure de la faire, de dessiner au lieu de réaliser l'activité, de poser des questions inutiles et autres.

4.2.2 L'engagement cognitif

Selon Viau (2009), une étudiante ou un étudiant qui 1) perçoit la valeur d'une activité pédagogique, 2) a le sentiment d'avoir la compétence nécessaire pour réaliser cette activité, 3) ressent un certain niveau de contrôle sur le déroulement de celle-ci,

aura une dynamique motivationnelle élevée. Cette étudiante ou cet étudiant s'engagera dans l'activité pédagogique proposée et y persévèrera. En effet, lors de la réalisation d'une activité d'apprentissage, son engagement cognitif va se concrétiser par l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation (Fortin, 1998, p. 42). «L'autorégulation réfère à des choix de stratégies telles que planifier, s'autoévaluer et se récompenser» (Villeneuve, 2014, p. 46). L'étudiante ou l'étudiant motivé qui s'engage dans une activité pédagogique a donc recours à différents moyens et stratégies pour réaliser cette activité. Viau (2009) rappelle toutefois que l'engagement implique que les individus passent à l'action et non seulement qu'ils en aient l'intention. Il est important de signaler que «l'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique» (Salomon, 1983, dans Viau, 2009, p. 52). Barbeau, Montini et Roy (1997, p. 6) soutiennent également que «l'engagement cognitif se définit comme la qualité et le degré d'effort mental dépensé par un élève lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage».

4.2.3 *La persévérance*

Le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (1994 et 2009) précise que la persévérance fait référence au temps. En effet, «les élèves font preuve de persévérance lorsqu'ils consacrent aux activités proposées le temps nécessaire pour les réussir» (Viau, 1994, p. 63). L'auteur ajoute que «la persévérance est souvent un signe précurseur de réussite, car plus un élève persévère dans l'accomplissement d'une activité d'apprentissage, plus il augmente ses chances de réussir» (*Ibid.*, p. 63). Selon Barbeau (1994, p. 69), pour réussir, il faut prendre la décision de mettre de l'énergie dans l'accomplissement d'une tâche ; l'apprentissage est un processus actif et dynamique. Cette auteure ajoute qu'on évalue la persistance d'un élève dans une tâche par le temps qu'il consacre à la tâche à réaliser et par les attitudes manifestées lorsqu'il rencontre des difficultés (*Ibid.*, p. 70).

4.2.4 La performance

Pour la majorité des intervenants en milieu scolaire, la performance correspond aux résultats observables de l'apprentissage (Viau 1994, p. 93). La performance est un indicateur de la motivation. Il joue un rôle majeur dans la dynamique motivationnelle, car un élève motivé persévéra plus qu'un élève non motivé (*/bid.*, 93). L'auteur mentionne que les intervenants en milieu scolaire, que ce soit les enseignantes et les enseignants, les administrateurs, les conseillers et même les parents, ont malheureusement tendance à considérer la performance de l'élève comme une simple démonstration de ce qu'il a appris (*/bid.*, p. 94).

5 LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de cet essai, après l'analyse de notre problématique, nous avons formulé la question générale suivante : quels sont les facteurs qui favorisent la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants inscrits au programme Gestion et technologies d'entreprise agricole (GTEA) du Collège Lionel-Groulx, lors de la session automne 2017 pour la première année (session 1) et la deuxième année (session 3) ? Grâce aux réponses obtenues à la question générale de la recherche et de notre cadre de référence, nous allons tenter d'atteindre les objectifs spécifiques suivants :

- 1) décrire les principaux facteurs qui influencent la motivation scolaire de l'étudiante et de l'étudiant au début et à la fin des sessions 1 et 3 du programme GTEA.
- 2) évaluer la perception des étudiantes et des étudiants sur les déterminants de la dynamique motivationnelle durant les deux sessions ciblées (sessions 1 et 3).
- 3) identifier des pistes de réflexion permettant de favoriser et de maintenir la motivation des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre précise la méthodologie pour identifier les facteurs motivationnels qui favorisent la réussite des étudiantes et des étudiants inscrits au programme Gestion et technologies d'entreprise agricole (GTEA) du Collège Lionel-Groulx, lors de la session d'automne 2017 pour la première année (session 1) et la deuxième année (session 3). Nous présentons, dans l'ordre, l'approche méthodologique, les participantes et les participants à la recherche, les techniques et les instruments de la collecte de données, le déroulement de la recherche, la démarche d'analyse, les considérations éthiques et les moyens pour assurer la rigueur et la scientificité.

1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

La méthodologie choisie pour cet essai prend la forme d'une recherche quantitative descriptive. En effet, «c'est une recherche qui vise à découvrir de nouvelles connaissances, à décrire des phénomènes existants, à déterminer la fréquence d'apparition d'un phénomène dans une population donnée (incidence, prévalence) ou à catégoriser l'information» (Fortin et Gagnon, 2016, p. 32). Cette recherche est une enquête de type descriptive ayant pour but de réaliser un portrait de la dynamique motivationnelle des étudiantes et des étudiants du programme technique GTEA. Pour la collecte des données, nous avons recours à un questionnaire pour permettre « de recueillir des informations mesurables et quantifiables » (Boudreault et Cadieux, 2011, p. 166).

L'approche méthodologique choisie s'inspire d'une approche quantitative, car le questionnaire sur la motivation est composé de questions fermées. Grâce à ce questionnaire, nous avons élaboré un profil quantitatif pour caractériser les différents facteurs liés à la motivation scolaire.

1.1 La posture épistémologique

Notre essai sur la motivation scolaire s'inspire de la posture épistémologique positiviste. Les méthodes de la collecte, de la saisie et de l'analyse des données font référence à cette posture. Nous avons opté pour une posture épistémologique positiviste, faisant en sorte que « la réalité existe indépendamment du chercheur [et] elle peut être divisée en variables que le chercheur va étudier » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011, p. 115). En effet, selon Savoie-Zajc et Karsenti (2011), le chercheur, conformément à une posture positiviste, est « objectif et neutre, et ne laisse pas ses valeurs influencer sur ses décisions et ses façons de considérer la recherche » (*ibid.*, p. 115). Cette posture correspond parfaitement à nos préoccupations quant à cet essai. Nous souhaitons produire des généralisations et découvrir le savoir peu à peu. En tant que chercheur, notre position doit être cohérente avec la nature du savoir selon une posture positiviste : « On cherche à produire des généralisations puisque la vérité unique peut être révélée. Le rôle du chercheur est de la découvrir peu à peu » (*ibid.*, p. 115). En effet, pour identifier les facteurs motivationnels de nos étudiantes et de nos étudiants, notre essai étudie leurs perceptions par rapport à leur motivation scolaire dans les cours techniques du programme GTEA.

1.2 Le type de recherche

L'essai est une enquête de type descriptif. Il a pour but de réaliser un portrait de la dynamique motivationnelle des étudiantes et des étudiants du programme technique GTEA et d'identifier les facteurs motivationnels de leur réussite scolaire tout en ayant un regard le plus neutre et le plus objectif possible sur cette réalité. En effet, notre essai s'inspire d'une recherche quantitative descriptive puisque nous allons tenter « de fournir une image précise du phénomène ou d'une situation particulière » (Boudreault et Cadieux, 2011, p. 162).

Cet essai a permis de générer des données numériques obtenues à l'aide d'un questionnaire. Il est descriptif, car il fournit le portrait d'une situation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Pour plus de précision, la recherche a pris la forme d'une enquête longitudinale par le biais d'un questionnaire. En effet, selon Fortin et Gagnon (2016, p. 210), « les enquêtes sont souvent utilisées comme sources de données pour l'analyse descriptive ». Concernant l'étude longitudinale, les données sont « recueillies auprès d'un groupe de personnes afin d'observer les changements qui surviennent sur une période de temps » (*ibid.*, p. 211). Pour réaliser cette enquête, un questionnaire a été administré, lors de la session d'automne 2017, à certaines étudiantes et certains étudiants inscrits à la première année (session 1) et à la deuxième année (session 3) du programme GTEA. Par la suite, une analyse de la dynamique motivationnelle sera faite dans le but d'identifier les différents facteurs en lien avec la motivation scolaire.

2 LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS

La population à l'étude est constituée de l'ensemble des étudiantes et des étudiants inscrits au programme technique GTEA du Collège Lionel-Groulx pour l'année scolaire 2017-2018. De cette population, nous avons obtenu « un échantillon de type non probabiliste : l'échantillonnage accidentel (ou de convenance) » (Fortin, 2016, p. 269). Afin d'obtenir un portrait réaliste et fidèle de la situation, à la session d'automne 2017, nous avons ciblé l'ensemble des étudiantes et des étudiants de la première année (session 1- A2017, cohorte A2017) et de la deuxième année (session 3- A2017, cohorte A2016) du programme GTEA. Ces étudiantes et ces étudiants ont complété un questionnaire à deux moments différents durant la session, soit : à la cinquième et à la quatorzième semaine de cours de la session d'automne 2017. Les participantes et les participants de l'étude sont volontaires. Ils ont reçu une invitation en classe suite à une visite d'information par le responsable de l'étude. Le fait de prendre l'ensemble des étudiantes et des étudiants inscrits en première et en deuxième année de la session d'automne 2017 du programme GTEA nous a permis d'identifier

les facteurs motivationnels puisque les étudiantes et les étudiants ont des profils très différents sur plusieurs aspects (âge, parcours scolaire, adultes de retour aux études, statut familial, origine et autres). L'invitation à participer à la recherche a été faite par le responsable en personne suite à une visite effectuée au début des deux sessions ciblées par l'essai. Ceux qui ont accepté de participer à la recherche ont rempli le questionnaire que le chercheur leur a présenté à la fin de la visite d'information. Notre échantillon a été constitué des étudiantes et des étudiants qui ont répondu au questionnaire via la Plateforme Moodle. Grâce à cet échantillon, nous avons pu obtenir des résultats pour caractériser les facteurs motivationnels et leur tendance lors des deux sessions ciblées. À la fin de notre essai, nous avons élaboré un portrait général de la situation de notre programme GTEA et nous avons identifié les grandes tendances qui s'en dégageaient localement.

3 LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans le but d'illustrer les techniques et les instruments de collecte des données, nous allons discuter du questionnaire, son fondement et son élaboration.

3.1 Le questionnaire

Selon Fortin et Gagnon (2015, p. 325) : « le questionnaire offre une très grande souplesse en ce qui concerne la structure, la forme et les moyens de recueillir l'information ». Le questionnaire est la méthode de collecte de données la plus utilisée par les chercheurs (*/bid.*, p. 326). « Le questionnaire comporte un caractère impersonnel ainsi qu'une présentation et des instructions uniformes » (*/bid.*, p. 332). « La constance assure la fidélité de l'instrument ce qui rend possible les comparaisons entre les répondants » (*/bid.*, p. 332).

Nous avons privilégié le questionnaire pour réaliser la cueillette des données auprès de notre échantillon de la population cible. Il est constitué majoritairement de questions fermées. Pour voir comment la motivation évolue entre le début et la fin d'une session, il a été administré à deux reprises auprès des étudiantes et des étudiants inscrits en première année (session 1) et en deuxième année (session 3) du programme GTEA durant l'automne 2017. Notre choix est en accord avec Fortin et Gagnon (2016, p. 30) : « la recherche quantitative s'appuie sur la croyance voulant que les êtres humains soient composés de dimensions mesurables ». Le questionnaire permet de « recueillir de l'information factuelle sur des événements ou des situations connus, sur des attitudes, des croyances, des connaissances, des impressions et des opinions » (*ibid.*, p. 326). Les questions fermées permettent de sélectionner une réponse « dans une liste préétablie » (*ibid.*, p. 328), comme c'est le cas avec « les questions dichotomiques, les questions à choix multiple, les questions par ordre de rang, les questions à énumération graphique ainsi que les listes de pointage et les questions filtres » (*ibid.*, p. 328). De plus, ce genre de questions « peuvent faire l'objet d'un traitement statistique » (*ibid.*, p. 330).

3.2 Le fondement du questionnaire

Pour justifier le fondement du questionnaire, nous allons tout d'abord aborder le devis de la recherche puis le mode d'administration du questionnaire.

3.2.1 Le devis de la recherche

Pour avoir plus d'information sur le profil de nos étudiantes et de nos étudiants et identifier les différents facteurs motivationnels qui influencent leur réussite scolaire, nous avons privilégié une enquête descriptive dans le cadre de notre essai. L'enquête fait partie du pôle de la recherche, et « vise à cibler un problème en lien avec la pratique enseignante au collégial et à se doter d'un cadre de référence sur lequel se repose

l'enquête à réaliser » (Université de Sherbrooke, s.d.). En effet, selon Fortin et Gagnon (2016, p. 210), « les enquêtes sont souvent utilisées comme sources de données pour l'analyse descriptive ». Puisque nous avons administré le questionnaire en deux temps, pour le même échantillon de la première et la troisième session, notre enquête devient donc un sondage longitudinal et de type panel, car il est administré à plusieurs reprises et chaque fois au même échantillon des deux sessions ciblées (Durand et Blais, 2016, p. 467). De plus, les données sont « recueillies auprès d'un groupe de personnes afin d'observer les changements qui surviennent sur une période de temps » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 211). Les étudiantes et les étudiants inscrits à la session d'automne 2017 seront enquêtés au début la session (la semaine 5) et à la fin de la session (la semaine 14).

3.2.2 *L'administration du questionnaire*

Grâce à la plateforme Moodle, et pour assurer une transmission fidèle des réponses délicates à quelques questions sur la motivation, nous avons sollicité les étudiantes et les étudiants à répondre à un questionnaire électronique. Durand et Blais (2016) rapportent que les sondages par voie électronique sont appelés à se multiplier étant donné l'augmentation de l'accès à Internet et les avantages importants sur le plan de la collecte des informations (coûts très faibles, rapidité, facilité d'accès, enregistrement instantané de l'information et autres).

3.3 **L'élaboration du questionnaire**

L'élaboration du questionnaire a été faite en cinq étapes telles qu'il a été défini par Durand et Blais (2016).

3.3.1 *Étape 1 : la sélection des concepts et des indicateurs*

Durand et Blais (2016, p. 484) mentionnent que cette étape « consiste à dresser la liste des concepts à opérationnaliser, puis à les décomposer en dimension pour en arriver à choisir des indicateurs qui se traduiront en questions à poser ». Dans le cadre de notre essai, le concept est la dynamique motivationnelle et les dimensions sont les déterminants et les manifestations de la motivation scolaire selon le modèle de Viau.

3.3.2 *Étape 2 : la formulation des questions*

Il s'agit de caractériser « les types de question, la précision, la pertinence, la neutralité et la nécessité de prévenir des refus » (*Ibid.*, p. 485). À partir des indicateurs, le chercheur doit formuler des questions ou choisir parmi des questions déjà utilisées par d'autres chercheurs (Durand et Blais, 2016). Dans notre questionnaire, pour avoir une standardisation des réponses, nous avons eu recours, dans la majorité des cas, à des questions fermées dont la formulation comprend une liste préétablie de réponses possibles. Ainsi, pour élaborer le questionnaire, plusieurs questions ont été inspirées de celles élaborées par des chercheurs œuvrant dans le domaine de la motivation en milieu scolaire (Viau (2009), Barbeau (1994), Cantara (2008), Boisvert et Paradis (2008), Dorions (2005), Fortin (1998), Latulippe (2012), Mignon (20012), Pitre (2012), Simard (1999), Théberge (2012) et Villeneuve (2014)). Nous avons adapté ces questions au domaine agricole et à notre programme GTEA.

3.3.3 *Étape 3 : la mise en forme du questionnaire*

Selon Durand et Blais (2016, p. 493), « le questionnaire est un ensemble de questions dont la combinaison doit former un instrument de mesure valide, fidèle, mais également cohérent et agréable à compléter ». « Trois aspects particuliers doivent être pris en considération : la longueur du questionnaire, l'ordre des questions, leur orientation et leur neutralité » (*Ibid.*, p. 493).

3.3.4 *Étape 4 : le prétest et la validation du questionnaire*

Durand et Blais (2016, p. 496) mentionnent « qu'il faut finalement vérifier empiriquement la qualité du questionnaire avant de procéder à l'enquête proprement dite ». Dans notre essai, cette étape a permis de tester le questionnaire vers la fin d'avril 2017 auprès d'un échantillon de huit étudiantes et étudiants de la population à l'étude. Cet échantillon ne faisait pas partie de l'échantillon qui a été enquêté. Ce prétest a permis d'évaluer le temps requis pour répondre au questionnaire, soit entre 15 à 20 minutes, de corriger quelques erreurs et de reformuler certaines questions. Cette étape de validation a permis de faire certains ajustements à l'outil, entre autres, par l'amélioration de la formulation de certains énoncés.

Pour la validation de notre questionnaire et pour obtenir des résultats fidèles sans biais, nous avons sollicité cinq collègues du département et notre conseillère pédagogique au début du mois de mai 2017. Ils ont joué le rôle de sujets (étudiantes ou étudiants) en répondant au questionnaire. À la fin de cet exercice, ils ont donné leurs opinions sur le fond et la forme du questionnaire. Ils ont formulé des commentaires sur les facteurs motivationnels à identifier. Cette étape de validation a permis certains ajustements au questionnaire en reformulant certains énoncés. Ils ont évalué le temps nécessaire pour répondre au questionnaire, soit 20 minutes, ont décelé quelques difficultés rencontrées en remplissant le questionnaire et ont proposé l'ajout et le retrait de quelques questions.

3.3.5 *Étape 5 : l'administration du questionnaire*

Avant d'administrer le questionnaire, nous avons remis aux étudiantes et étudiants des deux sessions ciblées du programme GTEA un exemplaire du formulaire de consentement libre et éclairé. Une fois signé, le questionnaire leur était accessible avec la plateforme Moodle. Viau (2009, p. 101) mentionne « qu'il est nécessaire de parler de l'objectif poursuivi, de l'importance de leur collaboration, de la confidentialité des résultats et de ce qu'ils retirent de tel exercice ». Nous avons informé

les étudiantes et les étudiants, lors de notre visite d'information en classe, que le questionnaire serait disponible sur la plateforme Moodle à deux reprises, soit du 19 au 22 septembre 2017 (semaine 5) et du 4 au 6 décembre 2017 (semaine 14).

4 LE DÉROULEMENT

Une semaine avant le début de la collecte de données, durant la quatrième semaine de la session d'automne 2017, nous avons effectué une visite d'information au début des cours de deux collègues pour rencontrer les étudiantes et les étudiants des deux sessions ciblées par notre essai. Nous leurs avons expliqué le but de la recherche, les avoir informé sur le sujet et les avoir précisé l'importance de leur collaboration ainsi que le temps nécessaire qu'ils devront prendre (15 à 20 minutes) pour remplir le questionnaire au début et à la fin de la session. À la fin de la visite d'information, les 22 étudiantes et étudiants ont été sollicités pour signer le formulaire de consentement. Pour les remercier de leur participation, nous nous sommes engagés à leur envoyer un résumé des résultats de la recherche dès qu'il y aurait une approbation officielle de notre essai.

La collecte de données s'est déroulée durant la session d'automne 2017 puisque les participantes et les participants à l'étude ont été inscrits à la première et la troisième session du programme GTEA. La collecte de données consistait à passer un questionnaire électronique, à deux moments différents lors de la session d'automne 2017 (annexe 6, p. 176), et ce, pour chacune des deux sessions ciblées dans le cadre de notre essai de recherche.

5 LA DÉMARCHE D'ANALYSE

Pour réaliser notre essai de recherche, nous avons opté pour une analyse statistique des données collectées auprès de notre échantillon. Fortin et Gagnon (2016) mentionnent ce terme en y ajoutant la dimension descriptive. Une analyse statistique descriptive permet de « mettre en valeur l'ensemble des données brutes tirées d'un échantillon pour les rendre compréhensibles au chercheur et au lecteur » (*ibid.*, p. 387). En recourant à une recherche quantitative, « le but premier de la recherche quantitative est de démontrer élégamment l'existence d'une relation entre des variables à l'aide de données quantifiées » (Boudreault et Cadieux, 2011, p. 169). À la suite d'une analyse statistique, « le chercheur a la possibilité de faire ressortir les relations entre les variables par une synthèse des résultats sous forme de tableaux ou de figures » (*ibid.*, p. 169). Afin de faciliter cette analyse statistique descriptive, nous avons mis à contribution le logiciel Excel. « Aujourd'hui, des logiciels comme Excel et Stastical Package for Social Science (SPSS) simplifient grandement l'analyse des statistiques » (*ibid.*, p. 175). Grâce à ces logiciels, « il est facile de présenter ces résultats sous la forme de tableaux et de graphiques qui sauront illustrer éloquemment le propos » (*ibid.*, p. 168).

Nous avons eu recourt à des statistiques descriptives soit, la moyenne, des fréquences et des pourcentages, pour analyser les données de notre essai. Selon Fortin et Gagnon (2016, p. 394), « La moyenne est considérée comme une mesure de tendance centrale, et correspond à la somme des valeurs des données, divisée par le nombre total de celles-ci (n) [.] [et la moyenne] est la mesure de tendance centrale la plus usuelle en statistique » (Fortin et Gagnon, p. 398).

Les données collectées ont été regroupées et traitées avec le logiciel Excel et les fonctions de la plateforme Moodle qui ont été installés sur notre ordinateur portable. Ces derniers ont permis de convertir les résultats en pourcentage, en fréquence, en tableaux et en graphiques en vue de leur interprétation. « Un avantage important des recherches quantitatives réside dans la grande facilité avec laquelle il est possible

d'organiser les informations représentées par des nombres » (Boudreault et Cadieux, 2011, p. 169)

Les réponses collectées ont été compilées question par question dans le but d'identifier les différents indicateurs motivationnels de nos étudiantes et de nos étudiants, de faire ressortir les liens ou les tendances de la dynamique motivationnelle entre les perceptions départ (début de session) et la réalité vécue au cours de la session (perception en fin de session) pour chacune des deux sessions étudiées.

6 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Nous avons présenté notre méthodologie de recherche à nos collègues du département d'agriculture lors de la réunion départementale du 26 avril 2017. Nous avons prétesté le questionnaire le 2 mai 2017 auprès de huit étudiantes et étudiants de la sixième session du programme GTEA. Nous avons fait valider et approuver notre questionnaire sur les facteurs motivationnels par nos étudiantes et nos étudiants inscrits au programme GTEA à la première et à la troisième session de l'automne 2017.

La démarche de cet essai a respecté « les principales normes éthiques à appliquer à la recherche, soit: le consentement libre et éclairé, l'équilibre entre les risques et les avantages potentiels, le respect de la vie privée et la confidentialité » (Hobeila, 2016, p. 48). Toutes les étudiantes et les étudiants de notre échantillon ont été informés au sujet des objectifs de l'essai, des différentes étapes du déroulement de notre recherche, du type d'engagement et des précautions prises pour le respect de leur vie privée et de leur intégrité (*ibid.*, p. 48). Nous avons mis à leur disposition toutes les informations essentielles à la compréhension de notre projet. Le questionnaire a été accompagné d'un formulaire de consentement attestant que les sujets ont compris les tenants et les aboutissants de l'étude. Le formulaire de consentement et les informations concernant le projet de recherche permettent de répondre au principe de consentement libre et éclairé.

En ce qui concerne le principe du respect de la vie privée et de la confidentialité, nous avons utilisé un système de codification des participantes et des participants. Les sessions ont été désignées par une lettre majuscule et les sujets par un chiffre. Donc, « la façon de divulguer des résultats doit être conçue de telle sorte qu'il soit impossible à quiconque de reconnaître les participants » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 155). Nous avons demandé à toutes les participantes et les participants de « signer le formulaire d'information et de consentement de la recherche afin de respecter le consentement libre et éclairé » (*Ibid.*, p. 160). En effet, le consentement libre et éclairé « doit être donné volontairement, et la décision de participer à la recherche doit représenter un vrai choix dénué de toute influence induite ou de coercition » (Hobeila, 2011, p. 49). Le formulaire de consentement a permis d'assurer la confidentialité et l'anonymat lors de l'analyse des données et de la présentation des résultats finaux.

Fortin et Gagnon (2016) mentionnent que le respect de la dignité du sujet fait référence au principe « d'intégrité de la personne et des conditions qui lui permettent non seulement de vivre, mais aussi de s'épanouir et d'exercer ses droits de citoyenneté » (*Ibid.*, p. 154). Nous avons mentionné à nos participantes et nos participants « qu'il serait possible, en tout temps, de se retirer de l'essai de recherche et qu'il n'y aura aucune conséquence en cas de leur refus de participer à l'enquête » (*Ibid.*, p. 159). Pour assurer la confidentialité des résultats et l'anonymat des participantes et des participants, nous avons évité de nommer la personne ayant rempli le questionnaire. De plus, les questionnaires qui ont servi à l'essai ont été conservés sous clé, à notre domicile, et seront déchiquetés cinq ans après la fin de l'essai. Le responsable de l'essai et la directrice de l'essai ont eu accès aux réponses des questionnaires et des données dans un fichier électronique, protégé par un mot de passe (Crête, 2016). Dans ces circonstances, « [le chercheur] s'engage à garder secrètes les données recueillies durant et après l'étude, et il ne peut les communiquer à quiconque sans l'autorisation du participant » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 155). Crête (2016, p. 299) précise que « c'est le droit qu'a l'individu de définir lui-même quand et selon quelles conditions ses comportements, attitudes ou croyances peuvent être rendus

publics ». De plus, les chercheurs doivent divulguer aux participants ou aux tiers autorisés « tous les renseignements pertinents leur permettant de prendre une décision éclairée relativement à leur participation au projet de recherche » (Hobeila, 2011, p. 49).

Les risques et les bénéfices de cet essai pour nos étudiantes et nos étudiants, ont aussi été pris en considération. En effet, « l'évaluation du risque est une composante importante de la planification d'un projet de recherche » (Hobeila, 2011, p. 51). Dans notre démarche, nous avons essayé de réduire les inconvénients et d'augmenter les bénéfices. Selon Fortin et Gagnon (2016, p. 156), « la réduction des inconvénients vise à supprimer ou à limiter les inconvénients que la recherche peut entraîner pour les participants ». Comme risques potentiels, les étudiantes et les étudiants ont eu à vivre un stress en lien avec certaines questions délicates provenant du questionnaire. Ils ont aussi eu à considérer le temps requis pour compléter le questionnaire, soit 15 à 20 minutes. Pour certains, ce temps a pu être considéré comme étant trop long. Pour ce qui est des bénéfices potentiels liés à cet essai, nos étudiantes et nos étudiants ont eu l'avantage de participer au développement de leur programme technique GTEA. De plus, ils ont aidé à l'avancement de la recherche en exprimant leur avis et en faisant des remarques et des recommandations. En effet, selon Hobeila (2011, p. 52), « Les avantages potentiels ou les retombées positives de la recherche peuvent être directement ou indirectement bénéfiques pour les participants ou pour la catégorie de citoyens qu'ils représentent ».

7 LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ

Pour assurer la rigueur et la scientificité d'une recherche, Fortin et Gagnon (2016) et Savoie-Zajc (2011) ont défini la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation comme des critères méthodologiques devant être respectés. Dans les paragraphes suivants, nous allons présenter les moyens privilégiés pour répondre à ces critères afin d'assurer une rigueur et une scientificité dans notre recherche.

Dans le but de rehausser la crédibilité des données, nous nous sommes abstenus d'administrer le questionnaire durant nos cours pour éviter certains biais liés aux réponses susceptibles d'être formulées par les étudiantes et les étudiants. L'exclusion de nos cours nous a permis d'être objectif, car le rôle du chercheur en recherche quantitative est d'être « objectif et neutre, [le chercheur] ne laisse pas ses valeurs influencer sur ses décisions et ses façons de considérer sa recherche » (Savoie-Zajc et Karsenti et, 2011, p. 115). Le sentiment de vouloir être neutre et objectif dans notre démarche de recherche, est à l'origine de cette décision. De plus, nous étions conscients qu'il aurait pu y avoir un risque d'influence sur nos étudiantes et nos étudiants, si nous avions administré le questionnaire sur la motivation durant nos propres cours. Il s'agit de la notion de biais: « Le biais résulte de toute influence, condition ou de tout ensemble de conditions ayant une incidence sur le processus de généralisabilité des résultats » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 171). Pour éviter un biais, dû au risque d'influence de notre part, nous avons demandé à d'autres collègues d'administrer le questionnaire dans le cadre de leurs cours durant les deux sessions ciblées du programme GTEA.

Finalement, pour assurer la rigueur de notre recherche, nous avons utilisé plusieurs moyens pour atteindre les notions de fidélité et de validité. En effet, le questionnaire utilisé a été un instrument de mesure fidèle, car dans notre essai de recherche, les mêmes indicateurs de la dynamique motivationnelle ont été mesurés et identifiés que ceux rapportés par d'autres auteurs en étudiant d'autres populations. En effet, « la fidélité renvoie à la précision et à la constance des mesures obtenues à l'aide d'un instrument de mesure » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 293). Elle se rapporte à la capacité de celui-ci à mesurer un même objet de façon constante d'une fois à l'autre (notion de reproductibilité) (*Ibid.*, p. 293). Fortin et Gagnon (2016, p. 176) précisent que le critère de validité interne « met l'accent sur la preuve du lien de cause à effet entre la variable indépendante (l'intervention) et la variable dépendante (le résultat) ». Ils ajoutent que « la validité interne atteste que les changements touchant les variables dépendantes sont attribuables uniquement à la variable indépendante » (*Ibid.*, p. 176). Boudreault et Cadieux (2011, p. 168) mentionnent que la validité externe « comprend

des procédures de validation qui nécessitent un examen des liens entre un instrument de mesure et une ou plusieurs variables afin d'en apprécier les qualités prédictives ou concomitantes ». En plus, Fortin et Gagnon (2016) rapportent que la validité externe est une « référence à la généralisation des résultats d'une étude [...] [et] ne peut être appréciée que si les conditions assurant la validité interne sont jugées satisfaisantes » (p. 180). « Un outil qui tient compte des critères à mesurer est considéré comme ayant une bonne validité interne, alors qu'on dira qu'il a aussi une bonne validité externe, s'il est possible de l'utiliser non seulement avec d'autres populations, mais aussi dans d'autres contextes » (Boudreault dans Karsenti et Savoie Zajc, 2004, p. 171).

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce quatrième chapitre, nous procédons à une présentation et une interprétation des résultats recueillis à l'aide de notre questionnaire sur la motivation en milieu scolaire. Dans le cadre de notre étude, nous avons ciblé les étudiantes et les étudiants du programme GTEA inscrits durant l'automne 2017, à la première et la troisième session. Les étudiantes et les étudiants ont été invités à répondre à un questionnaire de 28 questions déposé sur la plateforme Moodle aux semaines 5 et 14 de la session d'automne 2017.

Ce chapitre est divisé en cinq sections : la première section se consacre à l'interprétation des résultats liés aux facteurs relatifs à la vie personnelle qui influencent la dynamique motivationnelle des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA. La deuxième section présente l'interprétation des résultats liés aux facteurs relatifs à la classe qui influencent aussi cette dynamique motivationnelle. La troisième section présente l'interprétation des résultats liés aux facteurs relatifs au collège. La quatrième section présente les perceptions des étudiantes et des étudiants par rapport aux déterminants de la dynamique motivationnelle scolaire. Finalement, la cinquième section propose une synthèse des sources de la motivation et de la démotivation scolaire des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA.

1 LES FACTEURS RELATIFS À LA VIE PERSONNELLE QUI INFLUENCENT LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS INSCRITS AU PROGRAMME GTEA

Cette section permet de décrire les principaux facteurs relatifs à la vie personnelle qui influencent la dynamique motivationnelle de l'étudiante et de l'étudiant inscrit au programme GTEA. Les résultats présentés concernent les données provenant

de 22 répondantes et répondants inscrits à la session 1 et 3 de l'automne 2017. Les réponses présentées ci-après sont en lien avec les questions 1 à 18 du questionnaire.

1.1 L'âge des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA

La figure 3 présente la répartition des répondantes et des répondants selon leur âge et la session dans laquelle ils étaient inscrits durant la session d'automne 2017.

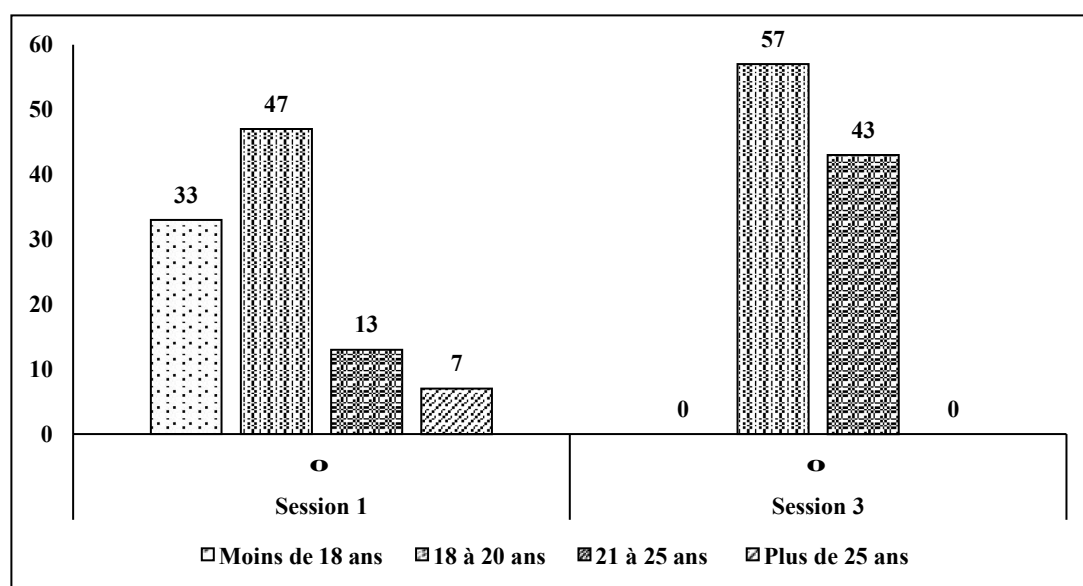


Figure 3 Répartition en pourcentage des étudiantes et des étudiants en fonction de leur groupe d'âge pour la session 1 et la session 3 du programme GTEA

Lors de la première passation du questionnaire, selon la figure 3, sur l'ensemble des inscrits à la session 1 en automne 2017, 33% des répondantes et des répondants avaient moins de 18 ans, 47 % avaient entre 18 à 20 ans, 13% avaient entre 21 à 25 ans et seulement 7% avaient plus de 25 ans. Pour la session 3, 57% des étudiantes et des étudiants avaient un âge se situant entre 18 à 20 ans et 43% avaient un âge entre 21 à 25 ans.

1.2 Le sexe des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA

La figure 4 présente la répartition du sexe des participantes et des participants par session.

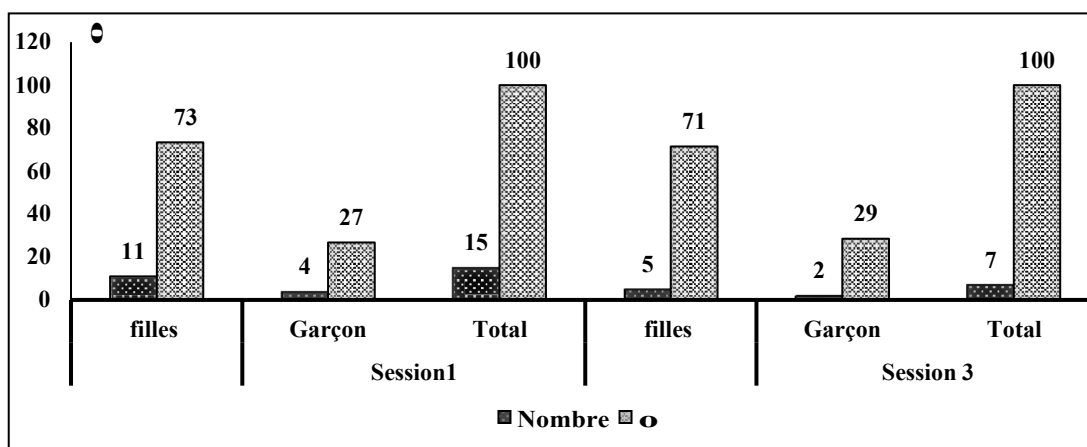


Figure 4 Proportion des hommes et des femmes parmi les participantes et les participants de la session 1 et la session 3 du programme GTEA

Le constat en observant la figure 4, c'est qu'il y a plus d'étudiantes que d'étudiants qui s'inscrivent au programme GTEA. Pour les deux sessions, les filles étaient au nombre de seize (73 %) et les garçons au nombre de six (27 %). En effet, la proportion des femmes était de 73% et 71% respectivement au niveau de la session 1 et de la session 3. Les résultats constatés dans les deux sessions ciblées de cet essai permettent de confirmer cette tendance de la féminisation pour les rôles de gestionnaires et de relève dans les entreprises agricoles.

1.3 La moyenne générale des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA

Pour caractériser la performance des étudiantes et des étudiants dans les cours du programme GTEA, durant la session d'automne 2017, nous leur avons demandé de

répondre à la question 5 de notre questionnaire. Cette question vise à décrire la moyenne générale déclarée des répondantes et des répondants à la fin de la session d'automne 2017. La figure 5 présente les données recueillies.

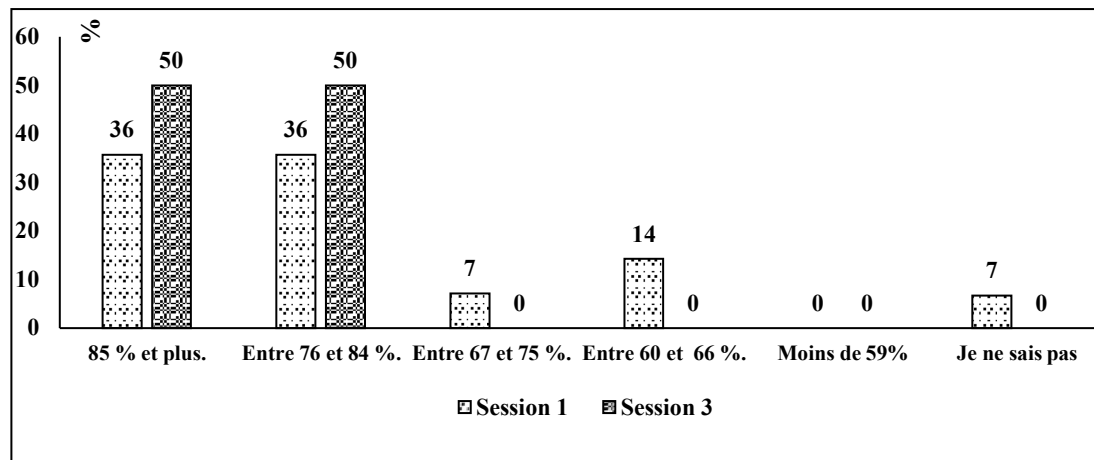


Figure 5 Moyenne générale déclarée par les étudiantes et les étudiants inscrits au programme GTEA à la fin de la session 1 et la session 3 de l'automne 2017

L'analyse de la figure 5 nous permet de constater que 72 % des répondantes et des répondants inscrits à la session 1 ont déclaré avoir une moyenne qui dépasse 76 % dont 36 % ont déclaré dépasser la note de 85 %. Tous ceux de la session 3 ont déclaré avoir une note qui dépasse 76 % dont 50% dépasse la note de 85 %. Il est surprenant de constater qu'aucun répondant à la question 4 n'ait déclaré avoir eu une moyenne générale inférieure à 59 %. Une personne (7 %) dit ne pas connaître sa moyenne générale, car elle n'a pas eu d'évaluation lors de la passation du questionnaire à la fin de la session. À cause d'un biais de désirabilité sociale, par le désir de plaire, les conclusions et l'interprétation de ces résultats doivent se faire avec beaucoup de prudence puisque les moyennes déclarées par les répondantes et les répondants pourraient avoir été surestimées. Pour terminer, nous pouvons observer que les étudiantes et les étudiants de la session 3 ont des notes plus élevées que ceux de la session 1.

1.4 Le nombre d'heures par semaine consacrées aux études par les étudiantes et les étudiants inscrits au programme GTEA

L'engagement des étudiantes et des étudiants aux activités d'apprentissage organisées dans le cadre des cours en GTEA peut être apprécié en analysant le nombre d'heures par semaine consacrées à leur étude. La question 5 de notre questionnaire visait à avoir une idée de cet indicateur.

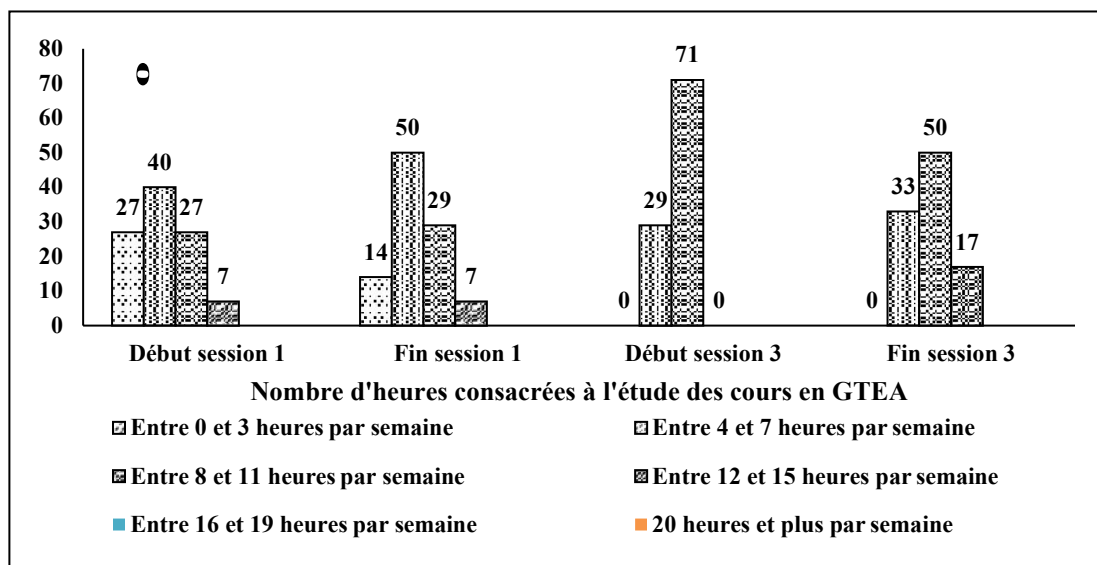


Figure 6 Nombre d'heures par semaine consacrées à l'étude des cours du programme GTEA par les étudiantes et les étudiants inscrits en automne 2017, à la session 1 et à la session 3

Les résultats indiquent qu'au début de la session 1, seulement 27 % des étudiantes et des étudiants de ce groupe ont déclaré consacrer moins de 3 heures par semaine à l'étude des cours à la maison, 40 % y ont consacré entre 4 et 7 heures par semaine, 27 % y ont consacré entre 8 et 11 heures par semaine et 7 % y ont consacré entre 12 et 15 heures par semaine. En fin de session 1, les étudiantes et les étudiants ont déclaré consacrer plus de temps pour l'étude des cours. En effet, 50 %, 29 % et 7 % ont respectivement déclaré consacrer à leur étude entre 4 et 7 heures, 8 et 11 heures et entre 12 et 15 heures par semaine. Seulement 14 % ont déclaré consacrer moins de 3 heures par semaine à leurs études.

Pour la session 3, aussi bien au début qu'à la fin de la session, presque 70 % des étudiantes et des étudiants ont déclaré y consacrer plus de 8 heures par semaine pour l'étude de leurs cours. À la fin de la session 3, 17% ont déclaré consacrer entre 12 et 15 heures par semaine. Ces résultats nous permettent de conclure que les étudiantes et les étudiants de la session 3 sont relativement plus motivés que ceux de la session 1. En effet, ils consacrent plus de temps aux études pour réussir leurs cours.

1.5 L'origine des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA ainsi que leur lien avec le domaine agricole

L'origine des étudiantes et des étudiants ainsi que leur lien avec le domaine agricole pourraient influencer leur dynamique motivationnelle surtout celle en lien avec la perception de leur compétence et de la valeur des activités d'apprentissage. La question 6 de notre questionnaire vise donc à nous éclairer sur le sujet.

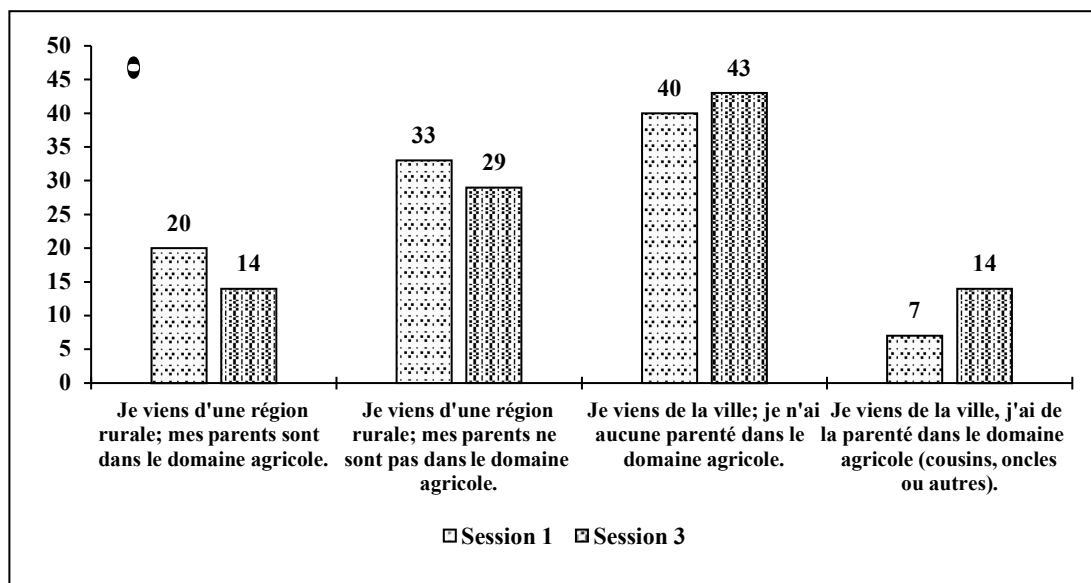


Figure 7 Origine et lien avec le domaine agricole des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA en automne 2017 à la session 1 et à la session 3

La figure 7 indique que seulement 20 % (session 1) et 14 % (session 3) des étudiantes et des étudiants sont issus d'une famille qui travaille dans le milieu agricole.

Presque plus de la moitié de notre population étudiante vient de la ville et un peu moins du tiers vient d'une région rurale dont les parents ne sont pas dans le domaine agricole.

1.6 La connaissance des étudiantes et des étudiants en lien avec le domaine agricole et le choix du programme GTEA

Dans cette section, nous allons traiter du temps consacré par les étudiantes et les étudiants pour connaître leur milieu de travail ainsi que les raisons qui les ont poussés à s'inscrire au programme GTEA.

1.6.1 Temps consacré par les étudiantes et les étudiants pour connaître le milieu de travail dans lequel ils allaient étudier avant de s'inscrire au programme GTEA

À la question 7, nous avons demandé aux répondantes et aux répondants de calculer le temps consacré à la connaissance du milieu de travail dans lequel ils allaient étudier avant de s'inscrire au programme GTEA.

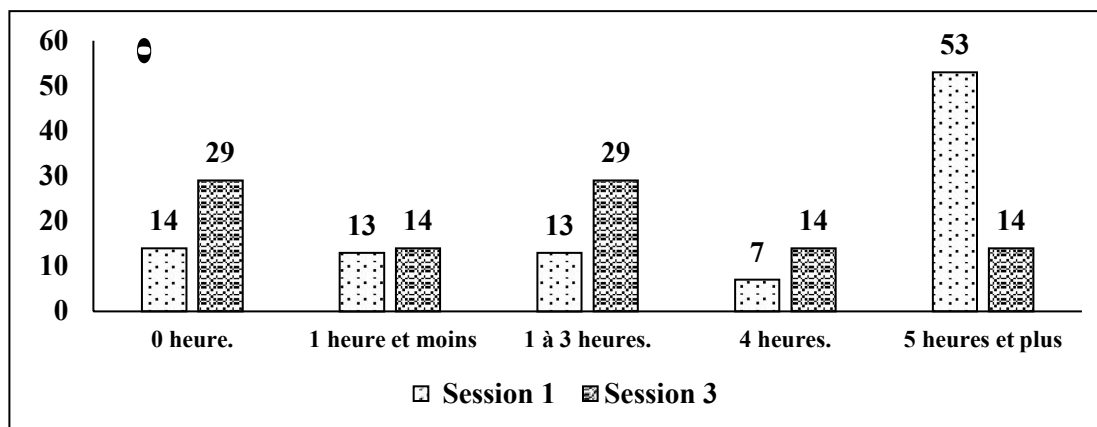


Figure 8 Temps consacré par les étudiantes et les étudiants pour connaître le milieu de travail dans lequel ils allaient travailler avant de s'inscrire au programme GTEA en automne 2017

Selon les déclarations des répondants et des répondantes, d'après la figure 8, 14 % (n=1, session 1) et 29 % (n=2, session 3) n'ont pas investi de temps pour recueillir de l'information en lien avec leur futur milieu de travail respectivement pour ceux inscrits à la session 1 et à la session 3. Pour la session 1 et la session 3, 14 % (n=1) et 53 % (n=8) ont déclaré y avoir consacré plus de 5 heures. Tandis que pour la session 3, 86 % ont déclaré y avoir consacré moins de 4 heures.

1.6.2 Les raisons qui ont poussé les étudiantes et les étudiants à s'inscrire au programme GTEA

Dans la question 8, nous avons demandé aux répondantes et aux répondants les raisons pour lesquelles ils se sont inscrits au programme GTEA. La figure 9 vous présente ces multiples raisons.

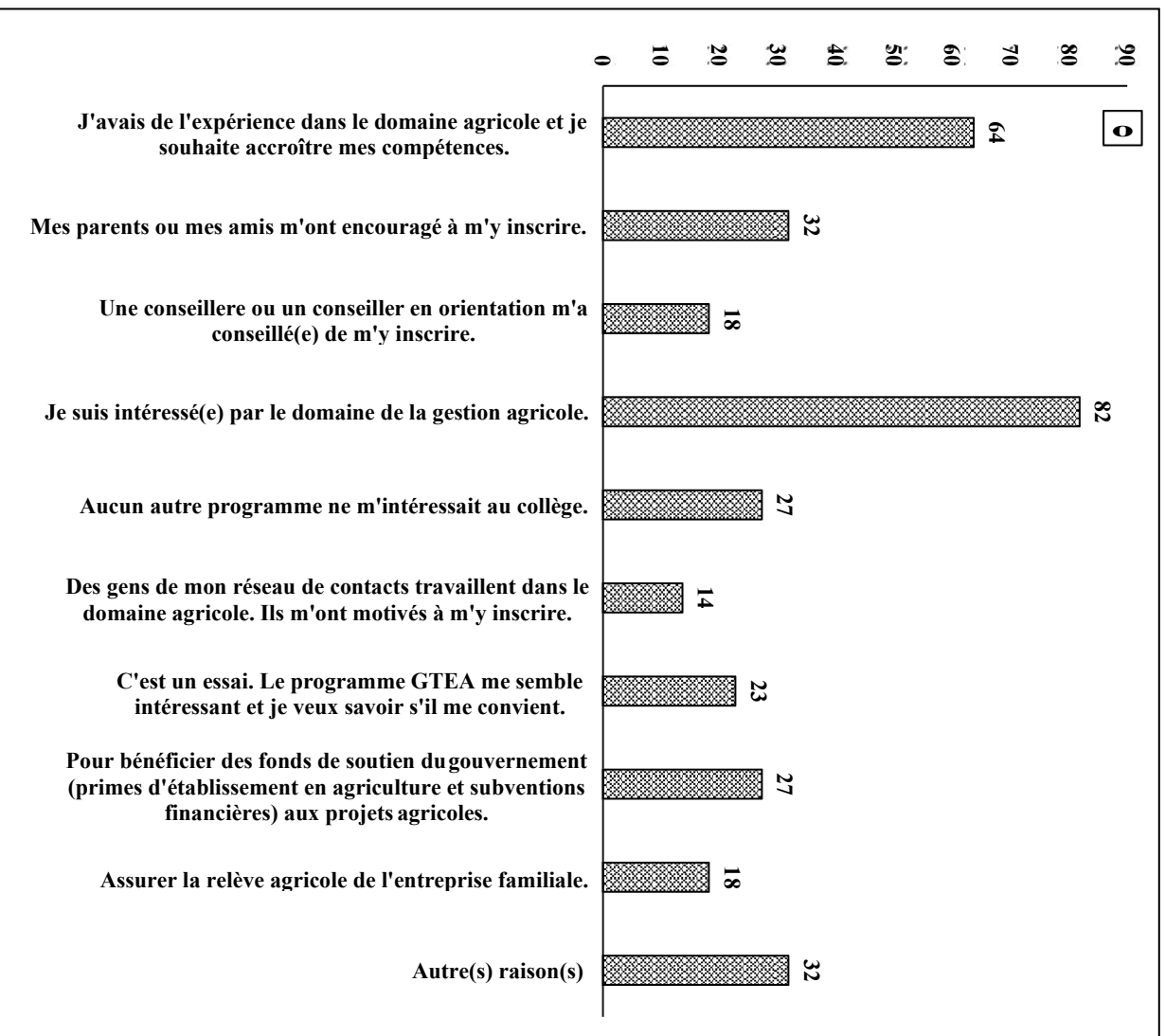


Figure 9 Les raisons qui ont poussé influencent les étudiantes et les étudiants à s'inscrire au programme GTEA en automne 2017

Selon la figure 9, plusieurs étudiantes et étudiants ont fait le choix de s'inscrire au programme GTEA par intérêt pour le domaine de la gestion agricole (82 %). D'autres s'y sont inscrits, parce qu'ils avaient de l'expérience dans le domaine agricole et souhaitaient accroître leurs compétences (64 %). Presque le tiers des répondantes et des répondants sont dans le programme GTEA parce que leurs parents ou leurs amis les ont encouragés à s'y inscrire (32 %). Certains se sont inscrits au programme GTEA pour bénéficier des fonds de soutien du gouvernement aux projets agricoles (primes d'établissement en agriculture et subventions financières) ou parce qu'aucun autre programme ne les intéressait au collège (27 %). D'autres ont déclaré que ce programme était un essai (23 %). Certains ont été guidés par une conseillère ou un conseiller en orientation (18 %) et d'autres s'y sont inscrits pour assurer la relève agricole de l'entreprise familiale (18 %) ou parce que des gens de leur réseau de contacts travaillent dans le domaine agricole (14 %). Finalement, un peu plus du quart d'entre eux (27 %) ont déclaré qu'ils se sont inscrits au programme GTEA pour les raisons suivantes: pour créer une entreprise agricole, parce qu'ils sont passionnés par le contact animal, parce qu'ils veulent devenir agronomes, parce qu'ils veulent rester près de chez eux et parce qu'ils veulent s'éloigner de la ville par amour de la nature.

1.7 Le travail rémunéré des étudiantes et des étudiants durant leurs études dans le programme GTEA

Actuellement, la majorité des étudiantes et des étudiants du collégial ont un emploi rémunéré pour suffire à leurs besoins quotidiens. Les figures 10, 11 et 12 présentent le pourcentage des étudiantes et des étudiants qui ont un travail rémunéré durant leurs études ainsi que le nombre d'heures consacrées par semaine à cet emploi rémunéré, et ce pour les étudiantes et les étudiants de la session 1 et la session 3.

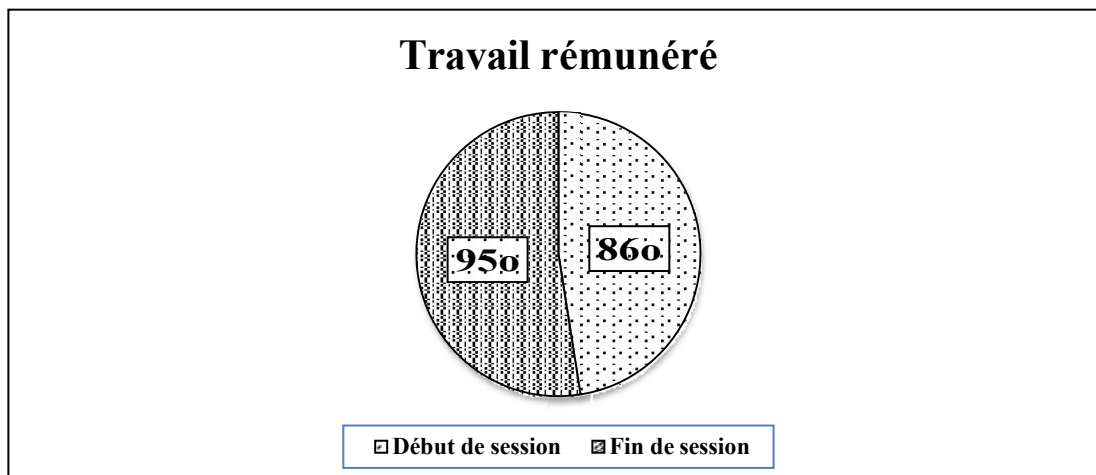


Figure 10 Pourcentage des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA en automne 2017 à la session 1 et la session 3 qui occupent un emploi rémunéré

La majorité des étudiantes et des étudiants inscrits en automne 2017 à la session 1 (n= 15) et la session 3 (n=7) occupent un emploi rémunéré. En effet, d'après la figure 10, une proportion de 95% et 86 % ont déclaré qu'ils occupaient un emploi rémunéré au début de session et à la fin de la session d'automne 2017.

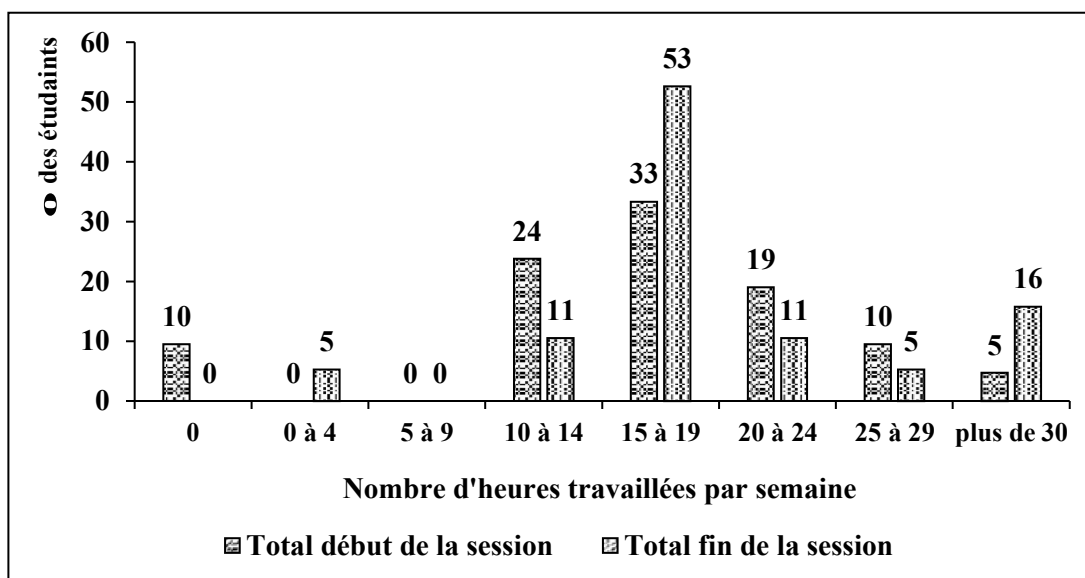


Figure 11 Nombre d'heures par semaine consacré à un travail rémunéré par l'ensemble des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA en automne 2017

Dans la figure 11, nous pouvons connaître le nombre d'heures que les étudiantes et les étudiants de la session 1 et la session 3 ont consacré au travail rémunéré. Le constat est que des répondantes et des répondants ont occupé un emploi à temps partiel durant la session d'automne 2017. En effet, 33% et 53 % des répondantes et des répondants ont travaillé entre 15 et 19 heures par semaine respectivement au début et à la fin de la session. Les conseillers pédagogiques recommandent généralement un emploi auquel l'étudiante ou l'étudiant consacre un maximum de 15 heures par semaine afin de ne pas nuire au cheminement scolaire (Villeneuve, 2012). D'après la figure 11, malgré une charge de travail scolaire plus importante à la fin de la session qu'au début la session, nous avons constaté le contraire puisqu'en fin de session, 84 % des étudiants ont travaillé plus que 15 heures par semaine. Au début de la session, cette proportion était de 66 %.

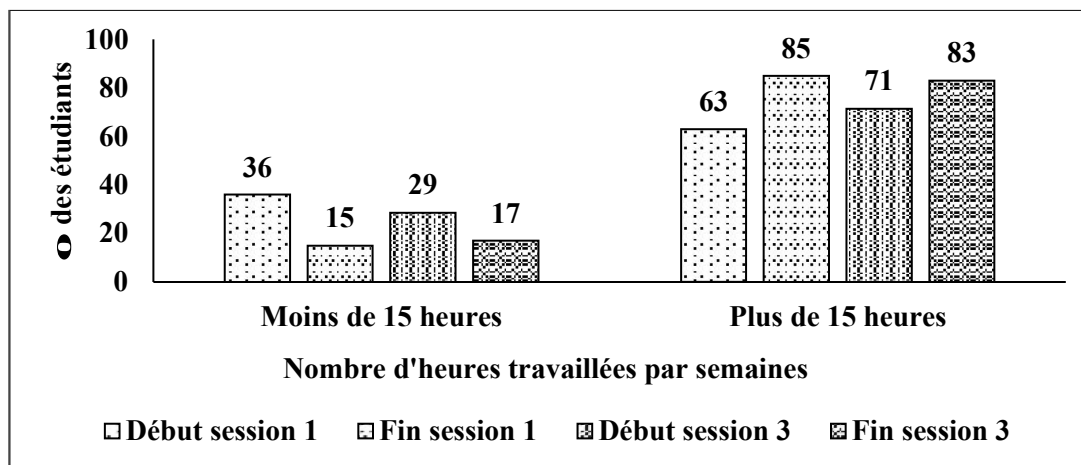


Figure 12 Nombre d'heures par semaine consacrées à un travail rémunéré par les étudiantes et les étudiants inscrits au programme GTEA en automne 2017 à la session 1 et la session 3

Suite à l'analyse de la figure 12, nous pouvons conclure que les étudiants ne respectent pas les recommandations pédagogiques. En effet, aussi bien au début de la session qu'à la fin de la session d'automne, la majorité des étudiantes et des étudiants (63 % à 85 %) travaillent plus de 15 heures par semaine. Cette situation pourrait donc nuire à leur motivation scolaire.

1.8 Le choix du milieu de travail fait par les étudiantes et les étudiants durant leurs études dans le programme GTEA

La figure 13 indique le lieu de travail des étudiantes et des étudiants inscrits en automne 2017 au programme GTEA.

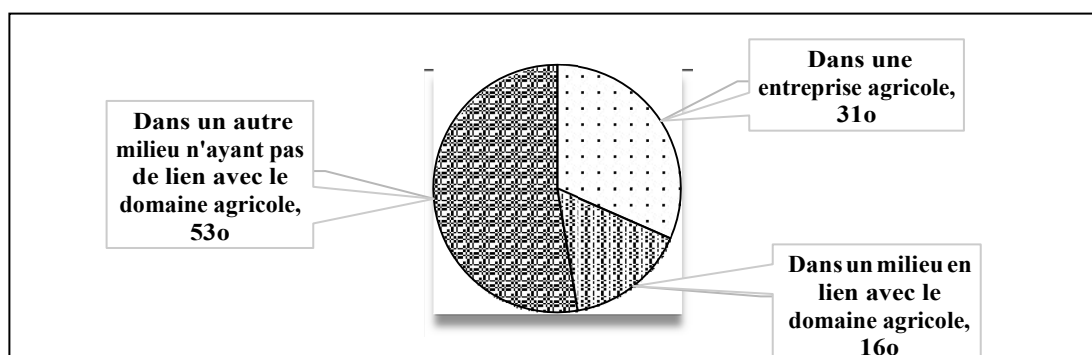


Figure 13 Lieu de travail des étudiantes et des étudiants inscrits en automne 2017 au programme GTEA, à la session 1 et la session 3

Selon les résultats de la figure 13, seulement 31% et 16% des répondantes et des répondants ont déclaré travailler respectivement dans une entreprise agricole et dans un milieu de travail en lien avec le domaine agricole. 53 % d'entre eux ont déclaré travailler dans un autre milieu n'ayant pas de lien avec le domaine agricole tels que : boulangerie, épicerie, restaurant, services gouvernementaux, services municipaux, pharmacie et autres.

1.9 Les raisons qui motivent les étudiantes et les étudiants à travailler durant leur études dans le programme GTEA

La figure 14 indique les principales raisons pour lesquelles les étudiantes et les étudiants du programme GTEA doivent travailler.

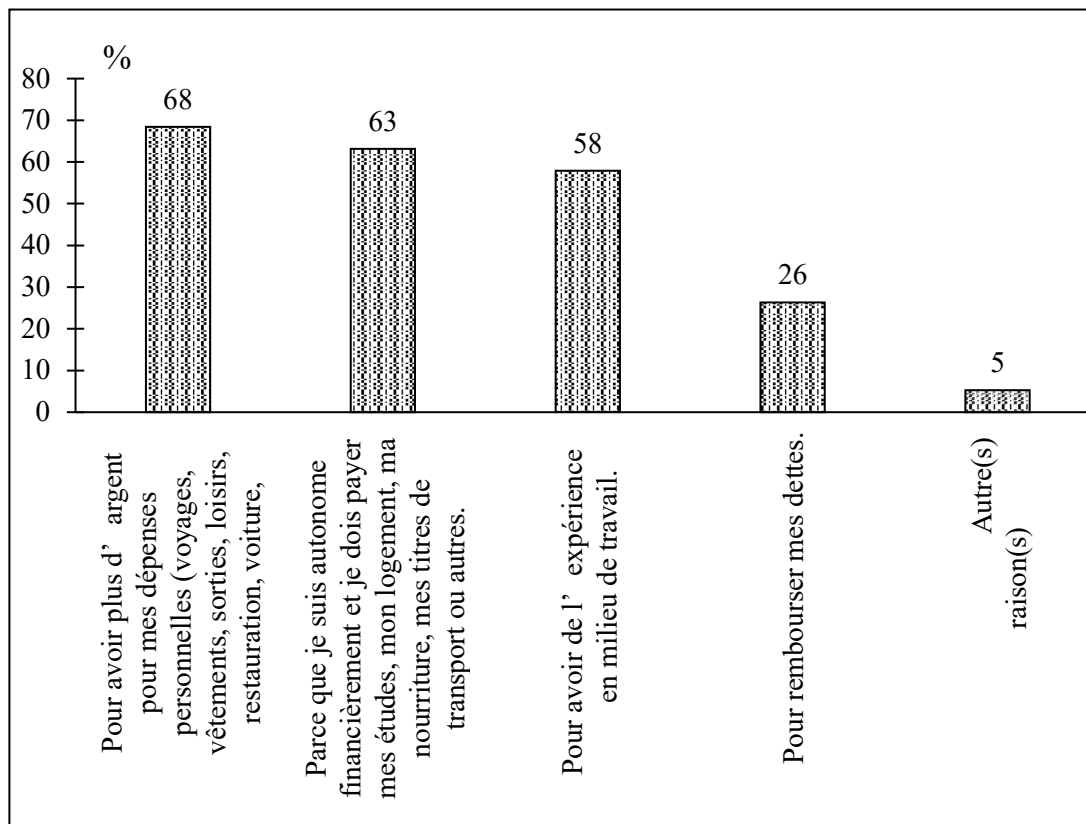


Figure 14 Raisons pour lesquelles les étudiantes et les étudiants inscrits au programme GTEA, en automne 2017, à la session 1 et la session 3, doivent travailler

Quand nous leur avons demandé pour quelles raisons ils devraient travailler, plus de 60 % des répondantes et des répondants ont répondu que c'était pour avoir plus d'argent pour leurs dépenses personnelles (voyages, vêtements, sorties, loisirs, restauration, voiture, déplacements ou autres) ou parce qu'ils voulaient être autonomes financièrement et devraient payer leurs études, le logement, la nourriture, les titres de transport et autres dépenses personnelles. D'autres ont déclaré travailler pour avoir de l'expérience en milieu de travail (58 %), pour rembourser leurs dettes (26 %) ou pour d'autres raisons (5 %) telles que : faire des économies pour prendre la relève de la ferme familiale et payer leur hypothèque.

1.10 Les principales ressources financières des étudiantes et des étudiants qui n'ont pas un emploi rémunéré lors de leurs études dans le programme GTEA

La figure 15 indique les principales ressources financières des étudiantes et des étudiants qui n'ont pas un emploi rémunéré.

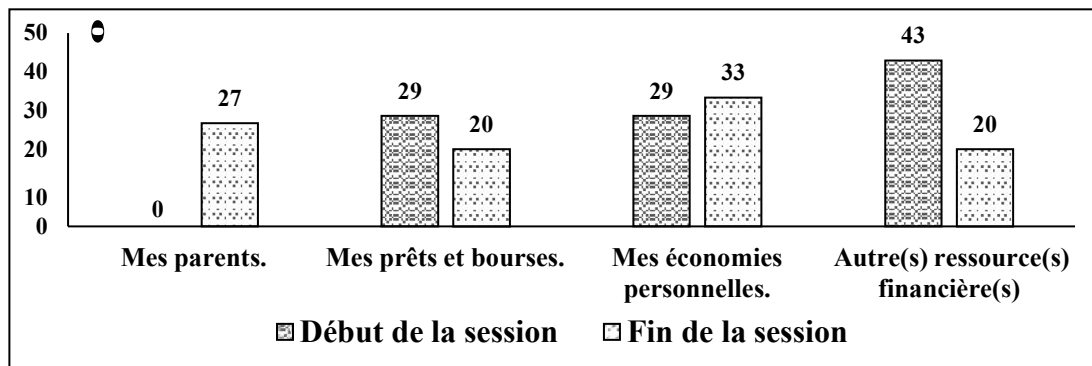


Figure 15 Les principales ressources financières des étudiantes et des étudiants qui n'ont pas un emploi rémunéré lors de leurs études dans le programme GTEA en automne 2017

Au début de la session, pour les étudiantes et les étudiants qui n'ont pas un emploi rémunéré, les principales ressources financières sont leurs prêts et bourses (29 %), leurs économies personnelles (29 %) ou d'autres ressources financières (43 %) telles que de l'aide financière et des cadeaux. À la fin de la session, les principales ressources financières des étudiantes et des étudiants proviennent de leurs parents (27 %), de leurs prêts et bourses (20 %), de leurs économies personnelles (33 %) et ou d'autres ressources financières (20 %) telles que des aides financières et des cadeaux (20 %).

1.11 Le nombre de cours abandonné par les étudiantes et les étudiants lors de la session d'automne 2017 de leur programme GTEA

À la question 16, nous avons demandé aux étudiantes et aux étudiants inscrits, à la session 1 et à la session 3 en automne 2017, s'ils avaient abandonné un ou plusieurs cours au courant de la session? La figure 16 indique les réponses à cette question.

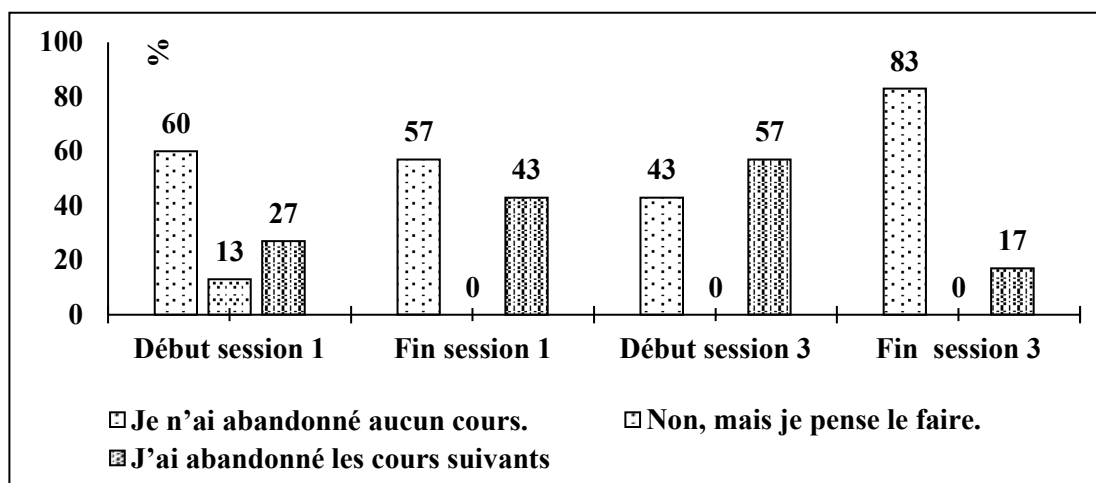


Figure 16 Nombre de cours abandonné au courant de la session d'automne 2017 par les étudiantes et les étudiants inscrits au programme GTEA à la session 1 (n=15) et la session 3 (n=7)

La figure 16 montre que presque 60 % des répondantes et des répondants de la session 1 ont déclaré n'avoir abandonné aucun cours, aussi bien au début qu'à la fin de la session d'automne 2017. Par contre, au début de la session 1, deux étudiants (13 %) ont déclaré penser abandonner des cours et 27 % ont déclaré avoir abandonné les cours suivants de la formation générale: Philosophie, Littérature québécoise, Français et Éducation physique. En fin de session, 43 % des répondants ont abandonné les cours suivants de la formation générale: Français, Littérature québécoise, Outil informatique et Éducation physique.

Pour la session 3, au début de la session, 57 % des répondantes et des répondants ont déclaré avoir abandonné des cours de la formation générale (Éducation physique, Philosophie - Éthique et politique) et des cours de la formation spécifique (Profession en agriculture et Stage 1). En fin de session, seulement un étudiant (17 %) a abandonné le cours de Philosophie.

1.12 Les raisons de l'abandon des cours données par les étudiantes et les étudiants lors de leurs études dans le programme GTEA

Nous avons demandé aux étudiantes et aux étudiants de préciser les raisons pour lesquelles ils ont abandonné des cours durant leur session. La figure 17 illustre les réponses de nos 22 répondantes et répondants durant la session d'automne 2017.

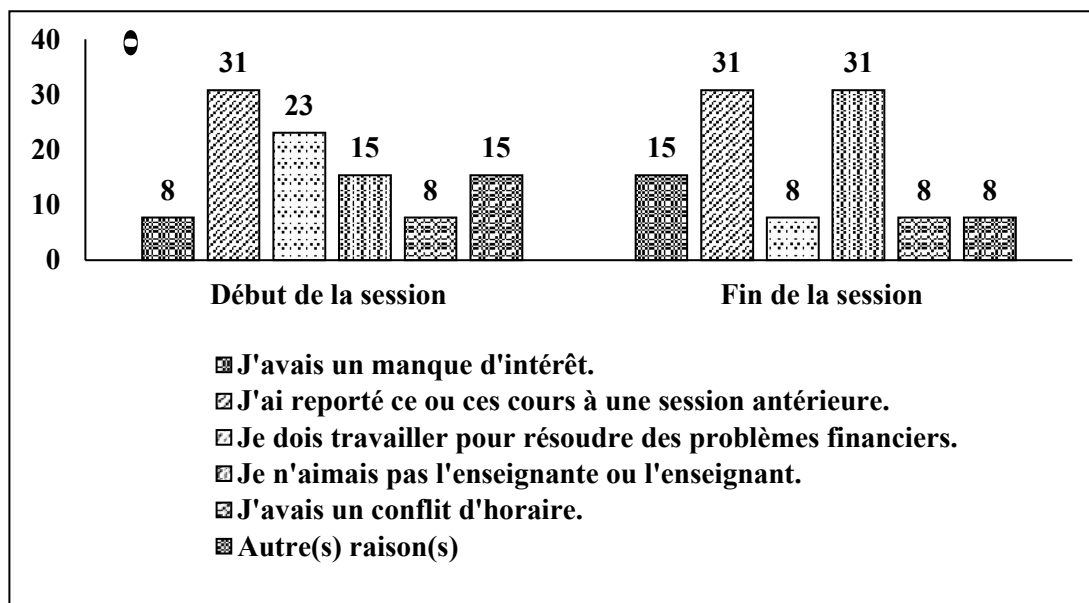


Figure 17 Les raisons d'abandon des cours des étudiantes et des étudiants inscrits en automne 2017 au programme GTEA à la session 1 (n=15) et la session 3 (n=7)

Au début de la session, d'après la figure 17, les principales raisons qui ont poussé les étudiantes et les étudiants à abandonner des cours sont les suivantes: j'ai reporté ce ou ces cours à une session antérieure (31 %), je dois travailler pour résoudre des problèmes financiers (23 %), je n'aimais pas l'enseignante ou l'enseignant (15 %), j'avais un conflit d'horaire (8 %) ou d'autres raisons telles que le manque de motivation et le manque de temps (15 %).

À la fin de la session, les principales raisons qui ont poussé les étudiantes et les étudiants à abandonner des cours en GTEA sont les suivantes: j'avais un manque d'intérêt (15 %), j'ai reporté ce ou ces cours à une session antérieure (31 %), je dois travailler pour résoudre des problèmes financiers (31 %), je n'aimais pas l'enseignante

ou l'enseignant (8 %), j'avais un conflit d'horaire et pour d'autres raisons (8 %) telles que le fait qu'il y avait trop de cours et que la charge de travail était trop élevée (8 %).

1.13 La fréquence de l'absentéisme scolaire des étudiantes et des étudiants lors de leurs études dans le programme GTEA

Les figures 18 et 19 indiquent la fréquence d'absentéisme des étudiantes et des étudiants en automne 2017 pour la session 1 et la session 3. Elles indiquent les réponses à la question, au total, combien de fois as-tu manqué des cours au courant de la session?

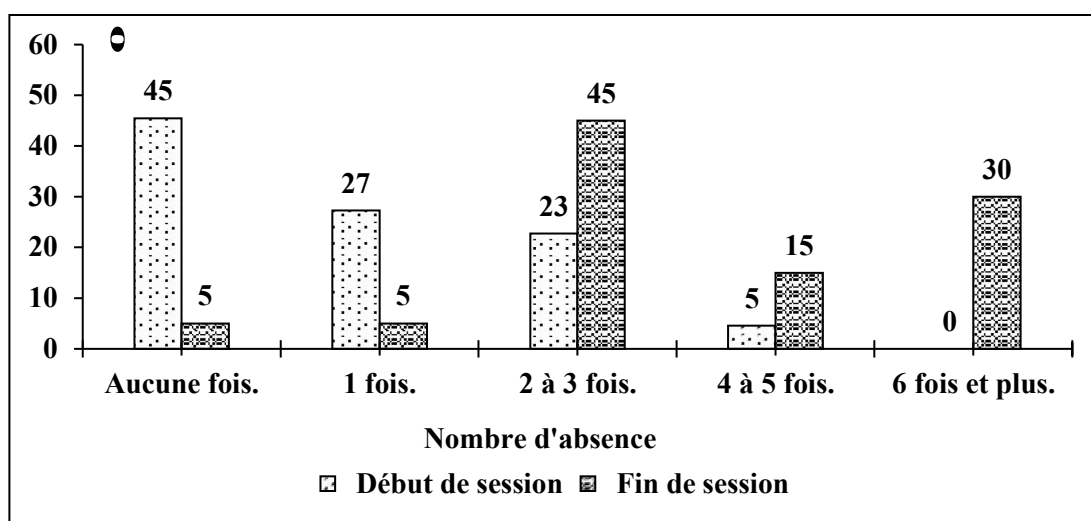


Figure 18 Fréquence de l'absentéisme des étudiantes et des étudiants en automne 2017 pour les deux sessions (1 et 3)

L'absentéisme scolaire semble un phénomène très marquant en fin de session, car 90 % des répondantes et des répondants ont déclaré avoir manqué plus de 2 fois. D'après la figure 18, il y a plus d'absence à la fin de la session qu'au début de celle-ci. En effet, 45 % des répondantes et des répondants ont déclaré avoir manqué 2 à 3 fois à la fin de la session. Une proportion de 15 % affirme avoir manqué des cours 4 à 5 fois et 30 % disent avoir manqué des cours plus de 6 fois durant la session d'automne. Au début de la session, seulement 28 % ont déclaré manquer plus de 2 fois les cours et 45 % ont déclaré assister à tous les cours.

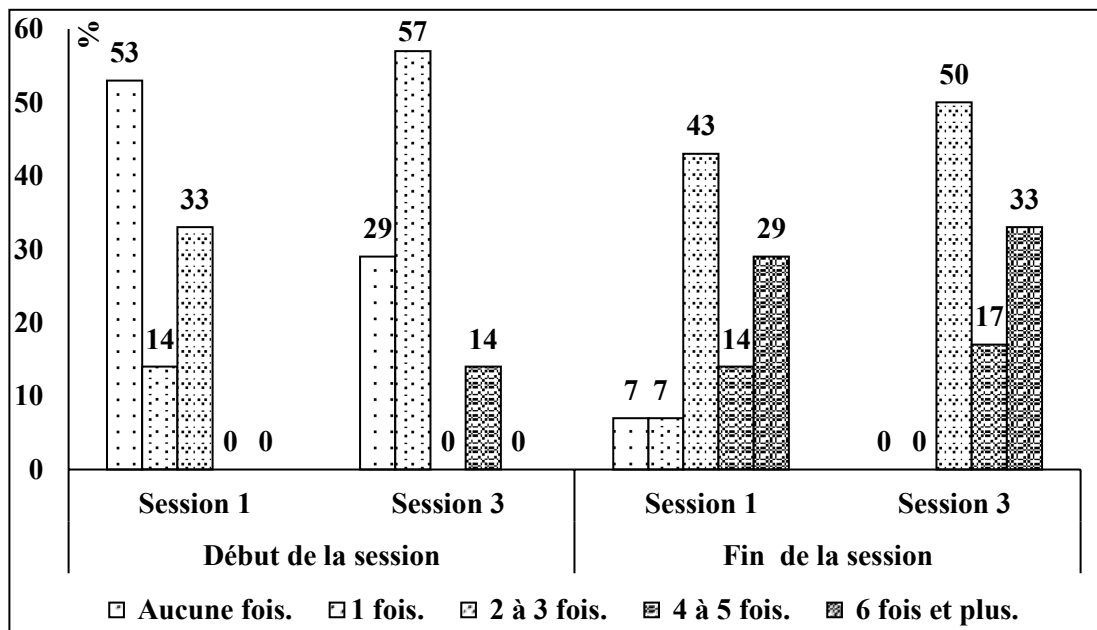


Figure 19 Fréquence de l'absentéisme des étudiantes et des étudiants inscrits en automne 2017 au programme GTEA pour la session 1 et la session 3

En ce qui a trait à la fréquence de l'absentéisme, malgré l'obligation d'être présent au cours, nous remarquons que les étudiantes et les étudiants de la session 3 s'absentent plus que ceux de la session 1, aussi bien au début qu'à la fin de la session. Au début de la session, les répondantes et les répondants qui ont déclaré s'absenter plus qu'une fois représentent 71 % à la session 3 et seulement 47 % à la session 1. En fin de session, les répondantes et les répondants qui ont déclaré s'absenter plus que deux fois représentent 100 % à la session 3 et seulement 86 % à la session 1. Notez, qu'il y a moins d'étudiants à la session 3 ($n=7$) qu'à la session 1 ($n=15$).

La fréquence des absences augmente à la fin de la session par rapport à son début. En effet, la proportion des étudiantes et des étudiants qui se sont absentés plus que deux fois a passé de 33 % et 14 % au début de la session 1 et 3 à 86 % et 90 % respectivement à la fin des deux sessions. De plus, la proportion des étudiantes et des étudiants qui ont déclaré la fréquence « aucune fois » a passé de 53 % et 29 % respectivement pour le début de la session 1 et la session 3 à 7 % et 0 % à la fin des deux sessions. En conclusion, on peut dire que les étudiantes et les étudiants sont moins motivés à se présenter aux cours à la fin de la session.

1.14 Les attitudes et les comportements scolaires des étudiantes et des étudiants face à leurs études dans le programme GTEA

1.14.1 Les étudiantes et les étudiants de la session I

Le tableau 2 présente l'opinion des étudiantes et des étudiants de la session 1 sur leurs attitudes et leurs comportements face à leurs études dans le programme GTEA.

Tableau 2
Opinions des étudiantes et des étudiants de la session 1 sur leurs attitudes et leurs comportements face à leurs études dans le programme GTEA

Session 1	n (o)							
	Totalement en désaccord		Plutôt en désaccord		Plutôt en accord		Totalement en accord	
	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)
Je fais mes devoirs d'une façon régulière.	0	0	0	1 (7o)	13 (87o)	10 (71o)	2 (13o)	3 (21o)
Je prépare mes examens la veille ou à la dernière minute.	1 (7o)	1 (7o)	9 (60o)	5 (36o)	4 (27o)	6 (43o)	1 (7o)	2 (14o)
Je ne suis pas totalement investi, cela dépend du cours et du moment.	5 (33o)	1 (7o)	7 (47o)	7 (50o)	2 (13o)	4 (29o)	1 (7o)	2 (14o)
Je consacre le temps nécessaire pour faire mes travaux hors de la classe.	0	0	0	3 (21o)	9 (60o)	8 (57o)	6 (40o)	3 (21o)
Je pense que je suis bien préparé pour réussir mes cours en GTEA.	0	0	3 (20o)	1 (7o)	3 (20o)	8 (57o)	9 (60o)	5 (36o)
J'ai les capacités nécessaires pour réussir mes cours en GTEA.	0	0	1 (7o)	0	4 (27o)	7 (50o)	10 (67o)	7 (50o)
Je suis déterminé à terminer mes cours en GTEA et avoir mon diplôme. Je suis indécis quant à la suite de ma carrière une fois que j'aurais mon diplôme en GTEA.	3 (20o)	1 (7o)	1 (7o)	4 (29o)	6 (40o)	4 (29o)	5 (33o)	5 (36o)
Il se peut que je ne poursuive pas mes études en GTEA lors de la prochaine session.	12 (80o)	9 (64o)	3 (20o)	3 (21o)	0	2 (14o)	0	0
Si je trouve un emploi à temps plein dans une entreprise agricole, je vais quitter mes études en GTEA.	13 (87o)	12 (86o)	2 (13o)	2 (14o)	0	0	0	0
Si je trouve un emploi à temps plein dans une entreprise non agricole, je vais quitter mes études en GTEA.	15 (100o)	12 (86o)	0	2 (14o)	0	0	0	0
Des difficultés financières pourraient m'obliger à quitter le programme GTEA.	7 (47o)	7 (50o)	4 (27o)	3 (21o)	3 (20o)	3 (21o)	1 (7o)	1 (7o)

Dans le tableau 2, nous observons que le pourcentage des étudiantes et des étudiants de la session 1 qui ont déclaré faire leurs devoirs d'une façon régulière (plutôt en accord ou totalement en accord) est de 100 % au début de la session et de 93 % en fin de session (démotivation d'un seul étudiant). Ceux qui ont déclaré préparer leurs examens la veille ou à la dernière minute représentent 34 % au début de la session et 47 % en fin de session. Pour l'énoncé « Je ne suis pas totalement investi, cela dépend du cours et du moment », les répondantes et les répondants qui sont totalement en désaccord ou plutôt en désaccord représentent 80 % au début de la session et seulement 57 % en fin de session. Le pourcentage des étudiantes et des étudiants de la session 1 qui ont déclaré consacrer le temps nécessaire pour faire leurs travaux hors de la classe (plutôt en accord ou totalement en accord) est de 100 % au début de la session et de 78 % en fin de session (une réduction de 22 % en lien avec la démotivation probable de 3 étudiants). Pour l'énoncé « Je pense que je suis bien préparé pour réussir mes cours du programme GTEA », les répondantes et les répondants qui sont totalement en accord ou plutôt en accord représentent 80 % au début de la session et 93 % en fin de session (augmentation de 13% en fin de session). Nous pouvons conclure que la majorité des étudiantes et des étudiants ont la perception d'être plus capables de réussir leurs cours à la fin de la session 1. En effet, ceux qui ont déclaré avoir les capacités nécessaires pour réussir leurs cours représentent 94 % au début de la session et 100 % à la fin de session. Seulement un étudiant (7 %) a déclaré être plutôt en désaccord avec cet énoncé au début de la session. Jusqu'à 73 % des étudiantes et des étudiants (n=11) sont indécis quant à la suite de leur carrière une fois qu'ils auront leurs diplômes en GTEA. Deux étudiants (14 %) ont déclaré plutôt être en accord avec la possibilité qu'ils ne poursuivent pas leurs études dans le programme GTEA lors de la session d'hiver 2018. Aussi bien au début qu'à la fin de la session, 100 % des répondantes et des répondants ont déclaré ne pas vouloir quitter le programme GTEA même s'ils trouvent un emploi à temps plein. Par contre, 27 % (n=4) des répondantes et des répondants ont déclaré que des difficultés financières pourraient les obliger à quitter le programme.

1.14.2 Les étudiantes et les étudiants de la session 3

Le tableau 3 présente l'opinion des étudiantes et des étudiants de la session 3 sur leurs attitudes et leurs comportements face à leurs études dans le programme GTEA.

Tableau 3
Opinions des étudiantes et des étudiants de la session 3 sur leurs attitudes et leur comportement face à leurs études dans le programme GTEA

Session 3	n (%)							
Énoncés	Totalemen en désaccord		Plutôt en désaccord		Plutôt en accord		Totalemen en accord	
	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)
Je fais mes devoirs d’une façon régulière.	0	0	0	1 (17%)	4 (57%)	3 (50%)	3 (43%)	2 (33%)
Je prépare mes examens la veille ou à la dernière minute.	3 (43%)	0	2 (29%)	2 (33%)	0	3 (50%)	2 (29%)	1 (17%)
Je ne suis pas totalement investi, cela dépend du cours et du moment.	1 (14%)	0	2 (29%)	2 (33%)	3 (43%)	4 (67%)	1 (14%)	0
Je consacre le temps nécessaire pour faire mes travaux hors de la classe.	0	0	0	2 (33%)	5 (71%)	2 (33%)	2 (29%)	2 (33%)
Je pense que je suis bien préparé pour réussir mes cours en GTEA.	0	0	0	0	2 (29%)	6 (100%)	5 (71%)	0
J’ai les capacités nécessaires pour réussir mes cours en GTEA.	0	0	0	0	1 (14%)	1 (17%)	6 (86%)	5 (83%)
Je suis déterminé à terminer mes cours en GTEA et avoir mon diplôme. Je suis indécis quant à la suite de ma carrière une fois que j’aurais mon diplôme en GTEA.	0	0	0	1 (17%)	3 (43%)	1 (17%)	4 (57%)	4 (67%)
Il se peut que je ne poursuive pas mes études en GTEA lors de la prochaine session.	6 (86%)	4 (67%)	1 (14%)	1 (17%)	0	1 (17%)	0	0
Si je trouve un emploi à temps plein dans une entreprise agricole, je vais quitter mes études en GTEA.	6 (86%)	4 (67%)	1 (14%)	2 (33%)	0	0	0	0
Si je trouve un emploi à temps plein dans une entreprise non agricole, je vais quitter mes études en GTEA.	6 (86%)	5 (83%)	1 (14%)	1 (17%)	0	0	0	0
Des difficultés financières pourraient m’obliger à quitter le programme GTEA.	5 (71%)	4 (67%)	1 (14%)	1 (17%)	1 (14%)	1 (17%)	0	0

Dans le tableau 3, nous observons que le pourcentage des étudiantes et des étudiants de la session 3 qui ont déclaré faire leurs devoirs d'une façon régulière (plutôt en accord ou totalement en accord) est de 100 % au début de la session et de 83 % en fin de session. Un seul étudiant (17 %) à la fin de la session a répondu être plutôt en

désaccord. Les étudiantes et les étudiants qui ont déclaré préparer leurs examens la veille ou à la dernière minute représentent 29 % au début de la session et 67% à la fin de la session. Pour l'énoncé « Je ne suis pas totalement investi, cela dépend du cours et du moment », les répondantes et les répondants qui sont totalement en désaccord ou plutôt en désaccord représente 43 % au début de la session et seulement 33 % en fin de session (diminution de 10 %). Les étudiantes et les étudiants qui ont déclaré plutôt en désaccord (c'est-à-dire investi) représentent 29 % au début de la session et 33 % à la fin de celle-ci.

En résumé, selon les tableaux 2 et 3, les étudiantes et les étudiants de la session 3 s'investissent davantage que ceux de la session 1, et ce, surtout à la fin de la session. En effet, le pourcentage des étudiantes et des étudiants de la session 3 qui ont déclaré consacrer le temps nécessaire pour faire leurs travaux hors de la classe (plutôt en accord ou totalement en accord) est de 100 % au début de la session et de 66 % à la fin de la session (une réduction de 34 % en lien avec la démotivation probable de 2 étudiants). Pour cet énoncé, les étudiants de la session 1 sont moins motivés au début la session que ceux de la session 3, par contre, à la fin de la session, c'est le contraire, ils sont relativement plus motivés que ceux de la session 3. Pour l'énoncé « Je pense que je suis bien préparé pour réussir mes cours du programme GTEA », les répondantes et les répondants qui sont totalement en accord ou plutôt en accord représentent 100 % aussi bien au début de la session 3 qu'à la fin. Cela signifie donc que les étudiantes et les étudiants ont la perception d'être capables de réussir facilement leurs cours du programme GTEA. En effet, durant la session 3, ceux qui ont déclaré avoir les capacités nécessaires pour réussir leurs cours représentent 100 % aussi bien au début de la session 3 qu'à la fin. Seulement un étudiant sur sept a déclaré être indécis quant à la suite de sa carrière une fois qu'il aurait son diplôme du programme GTEA et qu'il se peut qu'il ne poursuive pas ses études en GTEA lors de la prochaine session, en hiver 2018. Aussi bien au début qu'à la fin de la session, 100 % des répondantes et des répondants ont déclaré ne pas quitter le programme GTEA même s'ils trouvent un emploi à temps

plein. Par contre, un étudiant (17 %) a déclaré que des difficultés financières pourraient l'obliger à quitter le programme en GTEA.

En conclusion, contrairement à la fin de la session 3, les étudiantes de la session 1 sont moins confiantes (-0.4 pts) au début de la session qu'à la fin de la session 3 (+0.3 pts). Cela confirme que plus on avance dans la formation du programme GTEA, plus les étudiantes et les étudiants se sentent outillés et considèrent avoir les connaissances nécessaires pour poursuivre leurs études.

2 LES FACTEURS RELATIFS À LA CLASSE QUI INFLUENCENT LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS INSCRITS AU PROGRAMME GTEA

Dans cette section, nous allons évaluer la perception des étudiantes et des étudiants en lien avec les éléments suivants : 1) leur motivation face aux méthodes pédagogiques pratiquées; 2) les activités d'apprentissage proposées dans les cours; 3) les moyens d'évaluation de leurs apprentissages; 4) les règles mises en place dans la classe; 5) le climat présent dans la classe; 6) les récompenses et les sanctions données par les enseignantes et les enseignants.

2.1 La perception des étudiantes et des étudiants de leur motivation scolaire par rapport aux méthodes pédagogiques proposées dans le programme GTEA

Les figures 20 et 21 résument les opinions des répondantes et des répondants, à la fin de la session 1 et la session 3, sur leur degré de motivation par rapport aux différentes méthodes pédagogiques pratiquées dans le programme GTEA. Il s'agit de leurs réponses à la question 18 de notre questionnaire sur la motivation, soit : à quel point les activités faites en classe te motivent-elles ?

2.1.1 Les étudiantes et les étudiants de la session 1

Pour être motivés, d'après la figure 20, nous remarquons que les étudiantes et les étudiants de la session 1 aiment réaliser un laboratoire (100 %, n=14), visiter une entreprise agricole (100 %), participer à un atelier (93 %), regarder une vidéo (93 %), discuter d'un problème (86 %), faire un exercice (72 %), suivre une conférence (58 %), regarder un exposé PowerPoint (50 %) et faire des lectures (43 %).

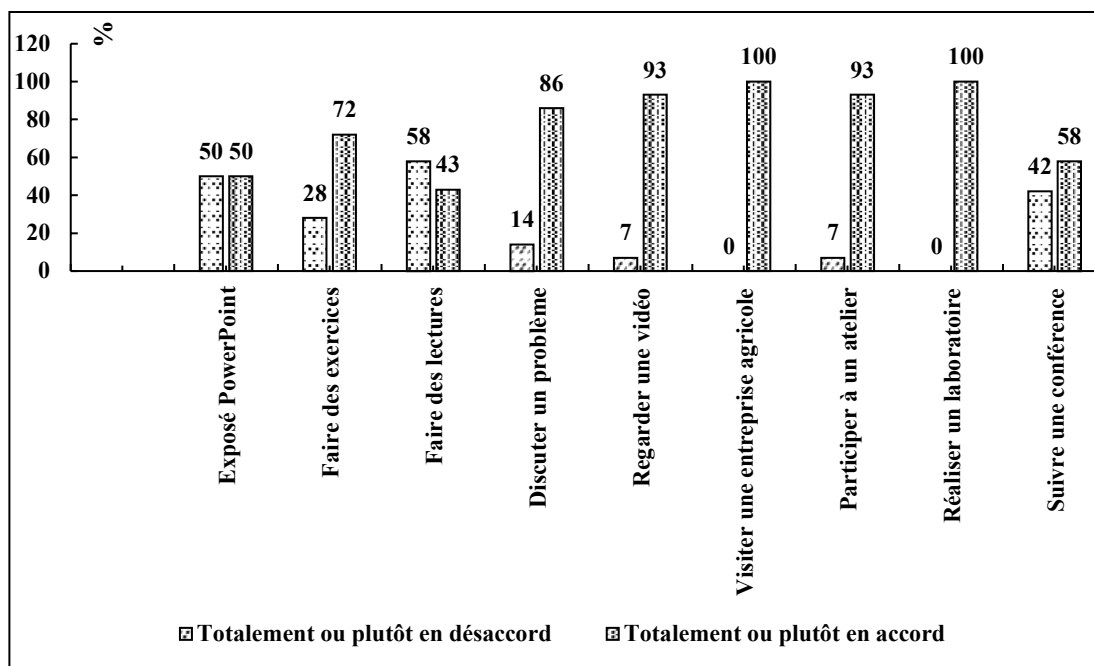


Figure 20 Opinions des répondantes et des répondants en fin de session 1 sur leur degré de motivation par rapport aux différentes méthodes pédagogiques pratiquées dans le programme GTEA en automne 2017

2.1.2 Les étudiantes et les étudiants de la session 3

Pour être motivés, d'après la figure 21, nous remarquons que les étudiantes et les étudiants de la session 3 aiment réaliser un laboratoire (100 %, n=6), visiter une entreprise agricole (100 %), participer à un atelier (100 %), regarder une vidéo ou

discuter d'un problème (71 %), faire un exercice ou faire des lectures (86 %), suivre une conférence (58 %), regarder un exposé PowerPoint (71 %) et suivre une conférence (43 %).

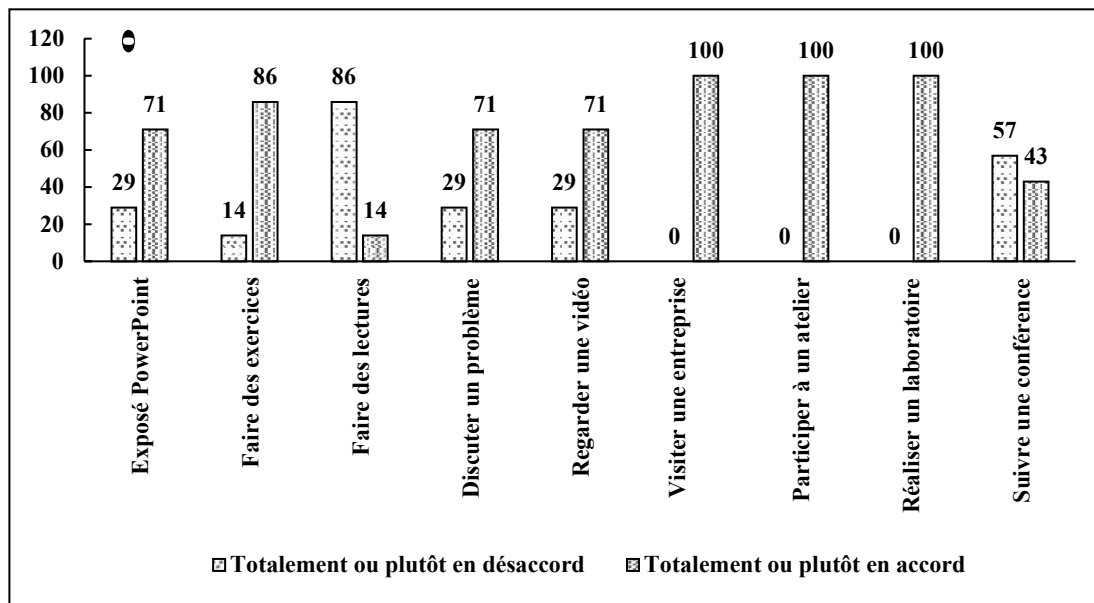


Figure 21 Opinions des répondantes et des répondants en fin de la session 3 sur leur degré de motivation par rapport aux différentes méthodes pédagogiques pratiquées dans le programme GTEA en automne 2017

2.2 La perception des étudiantes et des étudiants de leur motivation scolaire par rapport aux activités d'apprentissage réalisées en classe dans le programme GTEA

Cette section permet de résumer la perception de nos étudiantes et nos étudiants par rapport aux différents énoncés de la question 19 de notre questionnaire sur la motivation. Elle permet de caractériser la perception de leur motivation scolaire au début et à la fin de la session d'automne 2017 pour les deux sessions étudiées du programme GTEA. La question 19 comportait 14 énoncés pour lesquelles l'étudiante ou l'étudiant devrait sélectionner son degré d'accord se rapportant à sa perception par rapport aux activités d'apprentissage réalisées en classe.

2.2.1 Les étudiantes et les étudiants de la session 1

Le tableau 4 résume les perceptions des répondantes et des répondants par rapport aux activités d'apprentissage réalisées en classe à l'automne 2017, soit au début et à la fin de la session 1. Au début de la session 1, les résultats du tableau 4 indiquent que 86 % (n=11) des étudiantes et des étudiants sont plutôt en accord et totalement en accord avec le fait que les activités sont suffisamment expliquées pour qu'ils sachent comment s'y prendre (consignes claires). Cette proportion d'étudiantes et d'étudiants en accord avec cette affirmation augmente à 93 % à la fin de la session.

Tableau 4
Perceptions des répondantes et des répondants par rapport activités d'apprentissage réalisées en classe au début et à la fin de session 1

Session 1	n(%)							
	Totalement en désaccord		Plutôt en désaccord		Plutôt en accord		Totalement en accord	
	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)
Je trouve que les activités sont suffisamment expliquées pour que je sache comment m'y prendre (consignes claires).	0	0	2 (13%)	1 (7%)	8 (53%)	9 (64%)	5 (33%)	4 (29%)
Je trouve que les activités sont significantes pour moi. Elles sont en lien avec mes intérêts dans la vie et mes buts pour le programme GTEA.	1 (7%)	0	4 (27%)	2 (14%)	6 (40%)	8 (57%)	4 (27%)	4 (29%)
Je trouve, en pratiquant les activités, que j'ai la possibilité de faire des choix, (par exemple sur la façon de faire l'activité ou le choix du sujet à traiter).	0	0	3 (20%)	4 (29%)	6 (40%)	5 (36%)	6 (40%)	5 (36%)
Je trouve que les activités sont authentiques, c'est-à-dire qu'elles ressemblent aux tâches que je réaliserai dans ma future carrière de technologue agricole.	0	1 (7%)	2 (13%)	4 (29%)	6 (40%)	5 (36%)	7 (47%)	4 (29%)
Je trouve que les activités sont trop difficiles pour moi.	11 (73%)	7 (50%)	2 (13%)	6 (43%)	1 (7%)	0	1 (7%)	1 (7%)
Je trouve que les activités me demandent de m'engager, c'est-à-dire de mobiliser des efforts et de la concentration.	2 (13%)	3 (21%)	3 (20%)	4 (29%)	8 (53%)	4 (29%)	2 (13%)	3 (21%)
Je trouve que les activités exigent de moi d'accomplir des tâches différentes.	0	0	0	0	10 (67%)	10 (71%)	5 (33%)	4 (29%)
Je trouve que les activités me permettent d'utiliser des connaissances acquises dans les cours et de faire des liens avec celles-ci.	0	0	0	0	10 (67%)	10 (71%)	5 (33%)	4 (29%)
Je trouve que j'ai les compétences pour réussir les activités.	0	0	1 (7%)	2 (14%)	10 (67%)	7 (50%)	4 (27%)	5 (36%)
Je trouve que j'ai mon mot à dire sur les activités présentées dans les cours.	1 (7%)	1 (7%)	4 (27%)	5 (36%)	8 (53%)	5 (36%)	2 (13%)	3 (21%)
Je trouve que les activités sont diversifiées.	0	0	3 (20%)	4 (29%)	7 (47%)	9 (64%)	5 (33%)	1 (7%)
Je trouve que les activités m'aident à acquérir des savoirs utiles pour mes projets futurs (emploi ou université).	0	0	1 (7%)	1 (7%)	6 (40%)	7 (50%)	8 (53%)	6 (43%)
Je trouve que les activités me permettent d'interagir avec mes collègues de classe.	0	0	0	1 (7%)	5 (33%)	6 (43%)	10 (67%)	7 (50%)
Je trouve que j'ai assez de temps pour compléter les différentes activités pendant les cours.	1 (7%)	1 (7%)	5 (33%)	5 (36%)	6 (40%)	6 (43%)	3 (20%)	2 (14%)

Pour les étudiantes et les étudiants qui sont d'accord avec le fait que les activités sont significantes pour eux représentent 67 % (n=10) au début de la session et 86 % (n=14) à la fin de la session. Donc, plus la session avance, plus les activités d'apprentissages deviennent plus significantes pour les étudiantes et les étudiants. Pour l'énoncé « je trouve, en pratiquant les activités, que j'ai la possibilité de faire des choix », la proportion des étudiantes et des étudiants qui sont plutôt ou totalement en accord a passé de 80 % (n=12) au début de la session d'automne à 72 % (n=10) à sa fin. Nous pouvons conclure qu'ils ont eu du contrôle sur ce qu'ils avaient à accomplir en classe puisqu'aucun individu n'est totalement en désaccord. Selon le tableau 4, 87 % (n=13) des étudiantes et des étudiants au début de la session et 66 % (n=9) à la fin de la session sont d'accord sur le fait que les activités sont authentiques. Puisque la majorité (plus de 86 %) des étudiantes et des étudiants du programme GTEA sont compétents, seulement 14 % (n=2) au début de la session et 7 % (n=1) à la fin de la session trouvent que les activités d'apprentissage sont trop difficiles pour eux. Ceux qui trouvent que les activités leur demandent de s'engager, c'est-à-dire de mobiliser des efforts et de la concentration, représentent 66 % (n=10) au début de la session et 50 % (n=7) à la fin de la session. Pour la perception de la compétence pour réussir les activités d'apprentissage, il y avait 94 % (n=14) des étudiantes et des étudiants au début de la session et 86 % (n=12) des étudiantes et des étudiants qui trouvent qu'ils ont les compétences pour réussir les activités à la fin de la session. En effet, aussi bien au début de la session d'automne qu'à la fin, 100 % des étudiantes et des étudiants ont déclaré que les activités d'apprentissage leur exigent d'accomplir des tâches différentes et leur permettent d'utiliser des connaissances acquises dans les cours et de faire des liens avec celles-ci. Du point de vue de la perception de la contrôlabilité, seulement 66 % (n=10) au début la session et 57 % (n=8) à la fin de la session trouvent qu'ils ont leur mot à dire sur les activités présentées dans les cours. Pour ceux qui trouvent que les activités sont diversifiées, ils représentent 80 % (n=12) au début de la session et 71 % (n=10) à la fin de la session. Du point de vue de la perception de l'utilité des activités d'apprentissage, à la fin de la session 1, 93 % (n=14) des étudiantes et des étudiants trouvent que les activités d'apprentissage les aident à

acquérir des savoirs utiles pour leurs projets futurs (emploi ou université). Au début de la session, seulement un étudiant (7 %) était plutôt en désaccord avec le fait que les activités d'apprentissage lui permettaient d'interagir avec ses collègues de classe. Aussi bien au début de la session qu'à sa fin, presque 60 % (n=9) des étudiantes et des étudiants trouvent qu'ils ont assez de temps pour compléter les différentes activités d'apprentissage durant les cours.

2.2.2 Les étudiantes et les étudiants de la session 3

Le tableau 5 résume les perceptions des répondantes et des répondants en lien avec les activités d'apprentissage réalisées en classe en automne 2017, soit au début et à la fin de la session 3.

Tableau 5
Perceptions des répondantes et des répondants par rapport activités d'apprentissage réalisées en classe au début et à la fin de session 3

Session 3	n(%)							
	Totalement en désaccord		Plutôt en désaccord		Plutôt en accord		Totalement en accord	
	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)
Je trouve que les activités sont suffisamment expliquées pour que je sache comment m'y prendre (consignes claires).	0	0	0	0	4 (57%)	4 (67%)	3 (43%)	2 (33%)
Je trouve que les activités sont significantes pour moi. Elles sont en lien avec mes intérêts dans la vie et mes buts pour le programme GTEA.	0	0	2 (29%)	0	3 (43%)	3 (50%)	2 (29%)	3 (50%)
Je trouve, en pratiquant les activités, que j'ai la possibilité de faire des choix, (par exemple sur la façon de faire l'activité ou le choix du sujet à traiter).	0	0	2 (29%)	0	3 (43%)	3 (50%)	2 (29%)	3 (50%)
Je trouve que les activités sont authentiques, c'est-à-dire qu'elles ressemblent aux tâches que je réaliserai dans ma future carrière de technologue agricole.	0	0	2 (29%)	1 (17%)	2 (29%)	4 (67%)	3 (43%)	1 (17%)
Je trouve que les activités sont trop difficiles pour moi.	5 (71%)	3 (50%)	1 (14%)	3 (50%)	1 (14%)	0	0	0
Je trouve que les activités me demandent de m'engager, c'est-à-dire de mobiliser des efforts et de la concentration.	1 (14%)	1 (17%)	1 (14%)	1 (17%)	4 (57%)	2 (33%)	1 (14%)	2 (33%)
Je trouve que les activités exigent de moi d'accomplir des tâches différentes.	0	0	0	0	6 (86%)	2 (33%)	1 (14%)	4 (67%)
Je trouve que les activités me permettent d'utiliser des connaissances acquises dans les cours et de faire des liens avec celles-ci.	0	0	1 (14%)	0	1 (14%)	3 (50%)	5 (71%)	3 (50%)
Je trouve que j'ai les compétences pour réussir les activités.	0	0	0	0	1 (14%)	2 (33%)	6 (86%)	4 (67%)
Je trouve que j'ai mon mot à dire sur les activités présentées dans les cours.	1 (14%)	0	1 (14%)	2 (33%)	2 (29%)	2 (33%)	3 (43%)	2 (33%)
Je trouve que les activités sont diversifiées.	0	0	1 (14%)	1 (17%)	4 (57%)	4 (67%)	2 (29%)	1 (17%)
Je trouve que les activités m'aident à acquérir des savoirs utiles pour mes projets futurs (emploi ou université).	0	0	2 (29%)	0	2 (29%)	4 (67%)	3 (43%)	2 (33%)
Je trouve que les activités me permettent d'interagir avec mes collègues de classe.	0	0	1 (14%)	1 (17%)	2 (29%)	3 (50%)	4 (57%)	2 (33%)
Je trouve que j'ai assez de temps pour compléter les différentes activités pendant les cours.	2 (29%)	1 (17%)	1 (14%)	3 (50%)	2 (29%)	2 (33%)	2 (29%)	0

Au début de la session d'automne, les résultats présentés au tableau 5 indiquent que 100 % des étudiantes et des étudiants de la session 3 trouvent que les activités sont suffisamment expliquées pour qu'ils sachent comment s'y prendre (consignes claires), exigent d'eux d'accomplir des tâches différentes et qu'ils ont les compétences pour réussir les activités d'apprentissages. Contrairement aux autres collègues de classe, deux étudiants (29 %) sont plutôt en désaccord sur le fait que les activités sont signifiantes pour eux, qu'en pratiquant les activités ils ont la possibilité de faire des choix, que les activités sont authentiques et qu'elles les aident à acquérir des savoirs utiles pour leurs projets futurs. Un seul étudiant (14 %) de la session 3 est plutôt en accord avec le fait que les activités sont trop difficiles pour lui et qu'il trouve que les activités ne lui permettent pas d'utiliser des connaissances acquises dans les cours et de faire des liens avec celles-ci. Ceux qui sont plutôt ou totalement d'accord avec le fait que les activités leur demandent de s'engager représentent 66 % (n=4) au début de la session et 71 % (n=5) à la fin de la session d'automne. Les étudiantes et les étudiants qui sont plutôt ou totalement d'accord qu'ils ont leurs mots à dire sur les activités présentées dans les cours représentent 72 % au début de la session et 66 % à la fin de la session d'automne. Au début de la session 3, un seul étudiant est plutôt en désaccord avec le fait que les activités sont diversifiées et qu'elles lui permettent d'interagir avec ses collègues de classe. Aussi, 43 % des étudiantes et des étudiants sont plutôt ou totalement en désaccord avec la proposition qu'ils n'ont pas assez de temps pour compléter les différentes activités pendant les cours. À la fin la session d'automne, les résultats du tableau 5 indiquent que 100 % des étudiantes et des étudiants de la session 3 trouvent que les activités sont suffisamment expliquées pour qu'ils sachent comment s'y prendre, exigent d'eux d'accomplir des tâches différentes, leur permettent d'utiliser des connaissances acquises dans les cours et de faire des liens avec celles-ci, les aident à acquérir des savoirs utiles pour leurs projets futurs et qu'ils ont les compétences pour réussir les activités puisqu'elles ne sont pas trop difficiles pour eux. Au contraire, un seul étudiant (17 %) est plutôt en désaccord avec le fait que les activités sont authentiques, lui demandent de s'engager et lui permettent d'interagir avec ses collègues de classe. À la fin de la session 3, probablement à cause

de la charge des travaux, les deux tiers des étudiantes et des étudiants trouvent qu'ils n'ont pas assez de temps pour compléter les différentes activités d'apprentissage proposées durant les cours.

2.3 La perception des étudiantes et des étudiants de leur motivation scolaire par rapport aux moyens d'évaluation de leurs apprentissages dans le programme GTEA

Les groupes de la session 1 et de la session 3 furent interrogés pour connaître leur satisfaction face aux différents moyens d'évaluation des apprentissages faits durant la session d'automne 2017 dans le programme GTEA. Nous avons demandé aux étudiantes et aux étudiants des deux sessions étudiées de répondre à la question 20: les moyens par lesquels tu es évalué t'incitent-ils à travailler davantage pour réussir ? Les figures 22 et 23 résument le degré de satisfaction des étudiantes et des étudiants de la session 1 et de la session 3 face aux moyens d'évaluation des apprentissages proposés par les enseignantes et les enseignants

2.3.1 Les étudiantes et les étudiants de la session I

Durant la session 1, selon la figure 22, nous pouvons conclure que les étudiantes et les étudiants sont totalement ou plutôt d'accord pour être évalués par des examens sommatifs et des quiz (100 %, n=14), des devoirs formatifs, des rapports de visite d'une entreprise agricole, des laboratoires, des travaux d'équipe (72 %), un travail de session (64 %) et un exposé oral (57 %). Par contre, ceux qui aiment être évalués par les pairs et par un rapport d'une conférence représentent respectivement 35 % (n=5) et 43 % (n=6) de l'ensemble du groupe.

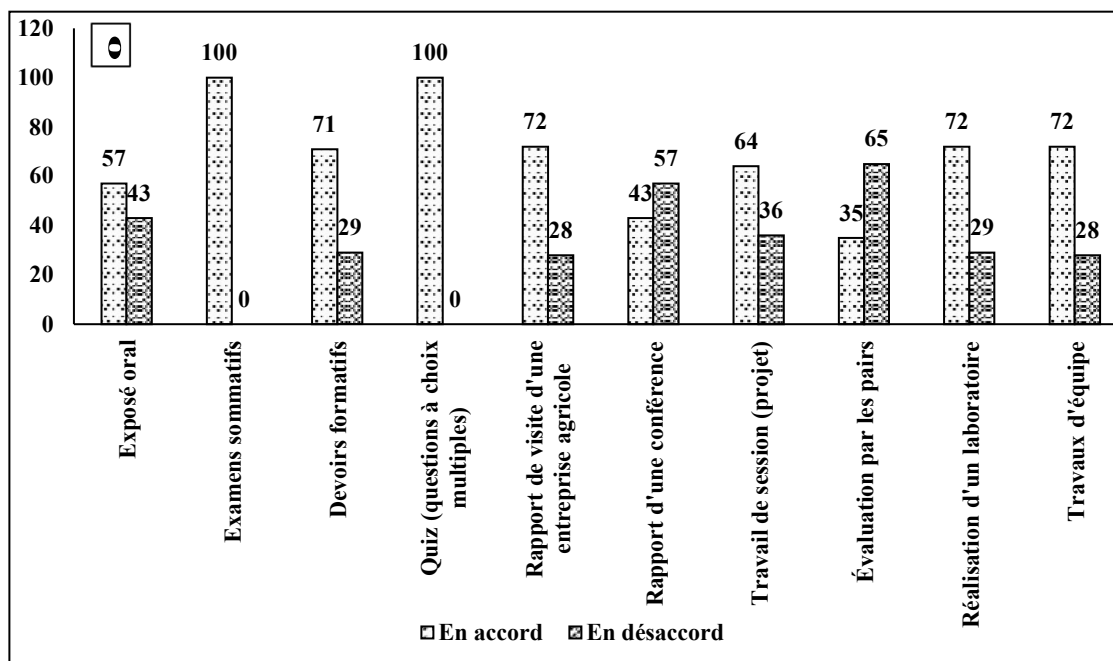


Figure 22 Degré de satisfaction des étudiantes et des étudiants de la session 1 face aux moyens d'évaluation des apprentissages en automne 2017 au GTEA

2.3.2 Les étudiantes et les étudiants de la session 3

Durant la session 3, la figure 23 indique que 100 % des étudiantes et des étudiants ($n=6$) sont totalement ou plutôt d'accord pour être évalués par des examens sommatifs, des devoirs formatifs, un travail de session ou la réalisation d'un laboratoire. Ceux qui aiment être évalués par les quiz, par un rapport d'une visite, par un rapport d'une conférence ou par les pairs représentent 84 % ($n=5$) du groupe. Par contre, aucune personne (100 % en désaccord) n'aime être évaluée par un exposé oral et seulement la moitié (50 %) aime être évaluée par les travaux d'équipe. Pour la question ouverte : si on te laissait choisir, comment aimerais-tu être évalué?, les étudiantes et les étudiants aimeraient être évalués par des travaux pratiques ou des laboratoires, par la résolution de problèmes ou par des questions à développement.

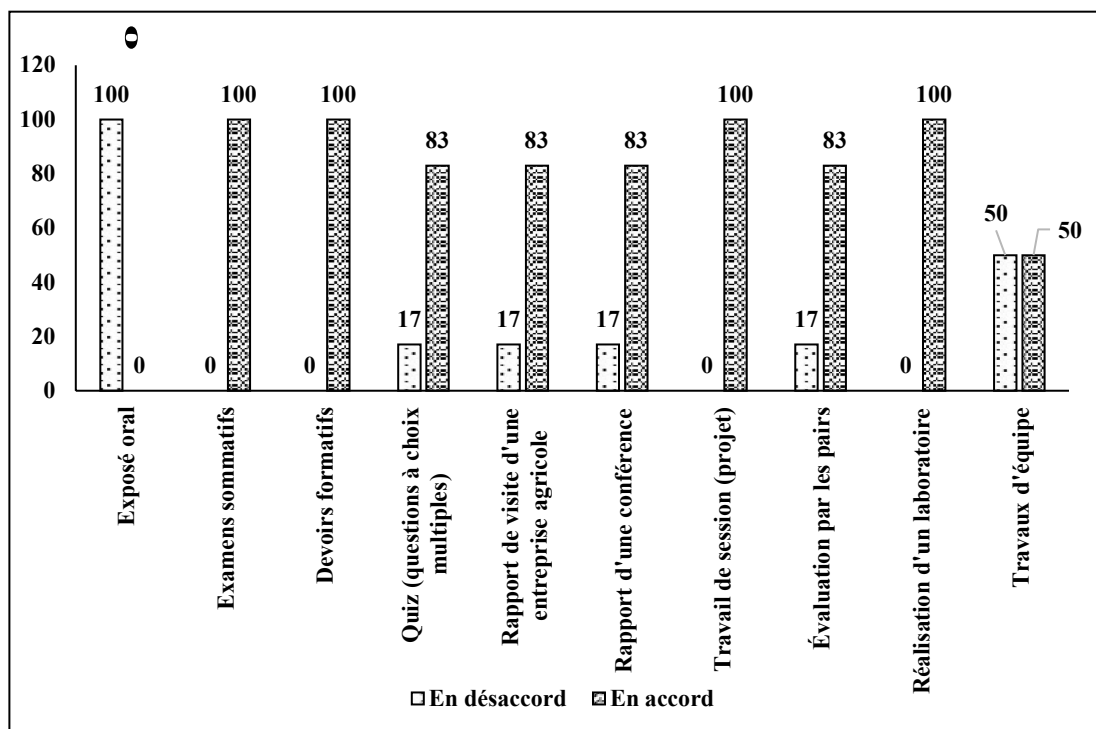


Figure 23 Degré de satisfaction des étudiantes et des étudiants de la session 3 face aux moyens d'évaluation des apprentissages en automne 2017 au GTEA

2.4 L'influence des règles de classe face à la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants dans le programme GTEA

La question 22 nous permet de connaître le degré d'accord des étudiantes et des étudiants avec les énoncés se rapportant aux règles mises en place dans la classe. Les figures 24 et 25 illustrent bien ce lien qui existe entre les règles mises en place par les enseignantes et les enseignants et la motivation scolaire.

2.4.1 Les étudiantes et les étudiants de la session 1

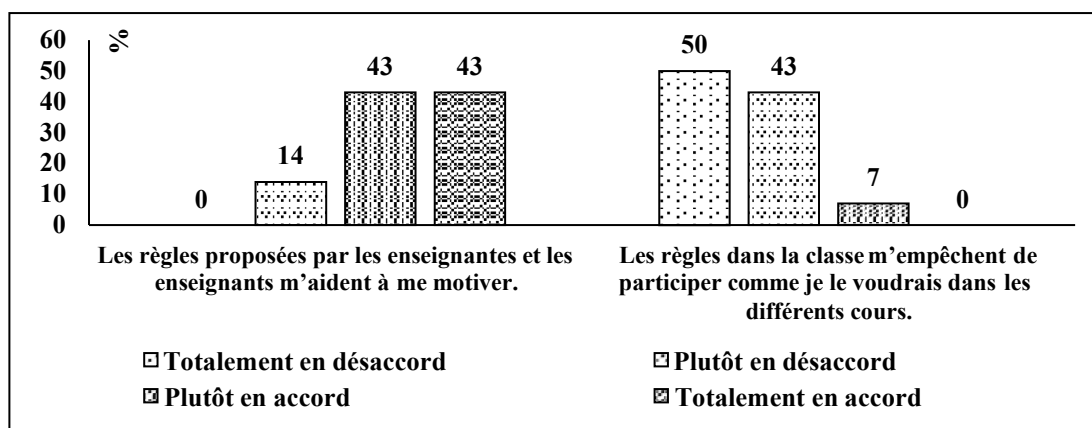


Figure 24 Degré d'accord des étudiantes et des étudiants de la session 1 avec les énoncés se rapportant aux règles mises en place dans la classe en automne 2017 du programme GTEA

À la fin de la session 1, le graphique 24 indique que 86 % (n=13) des étudiantes et des étudiants ont déclaré que les règles proposées par les enseignantes et les enseignants les aident à se motiver. Par contre, seulement un étudiant (7 %) a déclaré que les règles dans la classe l'empêchaient de participer comme il le voudrait dans les différents cours.

2.4.2 Les étudiantes et les étudiants de la session 3

À la fin de la session 3, le graphique 25 indique que 84 % (n=5) des étudiantes et des étudiants ont déclaré que les règles proposées par les enseignantes et les enseignants les aidaient à se motiver. Par contre, seulement un étudiant (17 %) a déclaré que les règles dans la classe l'empêchaient de participer comme il le voudrait dans les différents cours.

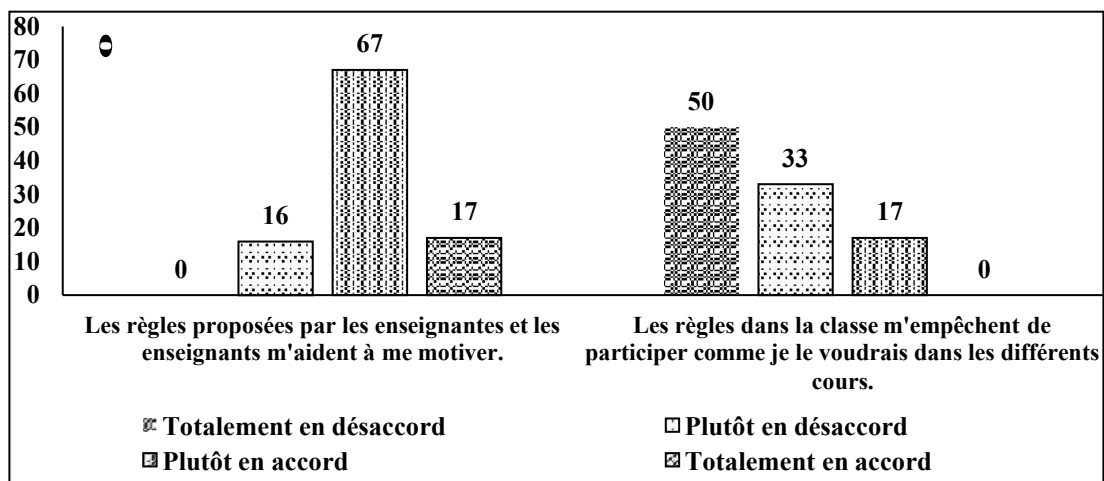


Figure 25 Degré d'accord des étudiantes et des étudiants de la session 3 (n=6) avec les énoncés se rapportant aux règles mises en place dans la classe en automne 2017 du programme GTEA

2.5 La perception des étudiantes et des étudiants de leur motivation scolaire par rapport au climat présent dans classe dans le programme GTEA

Les étudiantes et les étudiants de la session 1 et de la session 3 ont été interrogés pour connaître leur satisfaction face au climat présent dans la classe. Les tableaux 6 et 7 nous renseignent davantage sur leurs perceptions.

2.5.1 Les étudiantes et les étudiants de la session 1

Le tableau 6 indique le degré d'accord avec les 6 énoncés se rapportant au climat dans la classe en automne 2017, soit au début et à la fin de la session 1. Selon ce tableau, aussi bien au début de la session 1 qu'à la fin, seulement un étudiant (7 %) est plutôt en désaccord avec le fait que la relation qui existe entre les étudiantes, les étudiants, les enseignantes et les enseignants l'aide à maintenir sa motivation dans la classe et que le climat de collaboration l'aide à se motiver à apprendre.

Tableau 6
Degré d'accord des étudiantes et des étudiants avec les énoncés se rapportant au climat présent dans la classe au début et à la fin de la session 1

Session 1	n (%)								Moyenne du degré d'accord	
	désaccord		Plutôt en désaccord		Plutôt en accord		accord			
	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)
1. La relation qui existe entre les étudiantes, les étudiants, les enseignantes et les enseignants m'aident à maintenir ma motivation dans la classe.	0	0	1 (7%)	1 (7%)	7 (47%)	7 (50%)	7 (47%)	6 (43%)	3,4	3,4
2. La relation qui existe entre moi, les étudiantes et les étudiants m'aident à maintenir ma motivation dans la classe.	0	0	1 (7%)	4 (29%)	7 (47%)	4 (29%)	7 (47%)	6 (43%)	3,4	3,1
3. Dans la classe, il existe un climat de collaboration.	0	1 (7%)	0	2 (14%)	7 (47%)	7 (50%)	8 (53%)	4 (29%)	3,5	3
4. Dans la classe, il existe un climat de compétition.	4 (27%)	4 (29%)	9 (60%)	7 (50%)	2 (13%)	2 (14%)	0	1 (7%)	1,9	2
5. Le climat de collaboration m'aide à me motiver à apprendre.	0	0	1 (7%)	1 (7%)	10 (67%)	8 (57%)	4 (27%)	5 (36%)	3,2	3,3
6. Le climat de compétition me motive à apprendre.	6 (40%)	4 (29%)	6 (40%)	5 (36%)	2 (13%)	5 (36%)	1 (7%)	0	1,9	2,1

Le tableau 6 démontre que le pourcentage des étudiantes et des étudiants qui pensent que la relation qui existe entre eux et les étudiantes et les étudiants les aide à maintenir leur motivation dans la classe a passé de 94 % à 72 % du début à la fin de la session 1 en automne 2017. Le pourcentage des étudiantes et des étudiants qui pensent qu'il existe un climat de compétition dans la classe a passé de 13 % à 21 % du début à la fin de la session. Ceux qui sont d'accord que le climat de compétition dans la classe les motive à apprendre ont passé de 20 % au début de la session à 36 % à la fin de la session d'automne. En moyenne, les répondantes et les répondants ont la même perception au début et à la fin de la session pour les énoncés 1, 4 et 5 du tableau 6. Pour les énoncés 2 et 3, leur degré d'accord a été réduit de 0.3 et 0.5 point. Donc, il y a moins de relations motivantes et moins de collaboration entre les étudiantes et des étudiants à la fin de la session. Cependant, il est observé que le climat de compétition en fin de session motive plus les étudiantes et les étudiants à apprendre.

2.5.2 Les étudiantes et les étudiants de la session 3

Le tableau 7 indique le degré d'accord avec les énoncés se rapportant au climat présent dans la classe en automne 2017 au début et à la fin de la session 3. Selon ce

tableau, aussi bien au début de la session 3 qu'à la fin, seulement un étudiant (14 %) est plutôt en désaccord avec le fait que la relation qui existe entre les étudiantes, les étudiants, les enseignantes et les enseignants l'aide à maintenir sa motivation dans en classe.

Tableau 7
Degré d'accord des étudiantes et des étudiants avec les énoncés se rapportant au climat présent dans la classe au début et à la fin de la session 3

Session 3	n (%)								Moyenne du degré d'accord	
	Totalement en désaccord		Plutôt en désaccord		Plutôt en accord		Totalement en accord			
	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)
1. La relation qui existe entre les étudiantes, les étudiants, les enseignantes et les enseignants m'aident à maintenir ma motivation dans la classe.	0	0	1 (14%)	0	2 (29%)	2 (33%)	4 (57%)	4 (67%)	3,4	3,7
2. La relation qui existe entre moi, les étudiantes et les étudiants m'aident à maintenir ma motivation dans la classe.	1 (14%)	0	1 (14%)	0	2 (29%)	2 (33%)	3 (43%)	4 (67%)	3	3,7
3. Dans la classe, il existe un climat de collaboration.	0	0	0	0	3 (43%)	2 (33%)	4 (57%)	4 (67%)	3,6	3,7
4. Dans la classe, il existe un climat de compétition.	1 (14%)	2 (33%)	2 (29%)	1 (17%)	2 (29%)	2 (33%)	2 (29%)	1 (17%)	2,7	2,3
5. Le climat de collaboration m'aide à me motiver à apprendre.	0	0	1 (14%)	0	2 (29%)	4 (67%)	4 (57%)	2 (33%)	3,4	3,3
6. Le climat de compétition me motive à apprendre.	1 (14%)	2 (33%)	1 (14%)	0	3 (43%)	2 (33%)	2 (29%)	2 (33%)	2,9	2,7

Durant toute la session d'automne, tous les répondantes et les répondants (100%) pensent que le climat de collaboration les aide à se motiver à apprendre. Grâce à un bon climat qui a favorisé l'intégration en classe, le pourcentage des étudiantes et des étudiants qui pensent que la relation qui existe entre eux et entre les étudiantes et les étudiants les aide à maintenir leur motivation dans la classe a passé de 86 % à 100 % du début à la fin de la session d'automne. Le pourcentage des étudiantes et des étudiants qui pensent qu'il existe un climat de compétition entre eux dans la classe a passé de 58 % à 50 % du début à la fin de la session. Cependant, 50 % des étudiantes et des étudiants pensent qu'il existe un climat de compétition dans la classe. Ceux qui sont d'accord avec le fait que le climat de compétition dans la classe les motive à apprendre ont passé de 72 % au début de la session à 66% à la fin de la session d'automne. En moyenne, les répondantes et les répondants ont presque la même perception au début et à la fin de la session pour les énoncés 3 et 5 du tableau 7. Donc, grâce à une meilleure intégration des étudiantes et des étudiants en session 3, il existe un climat de collaboration dans la classe qui les motive à apprendre. Pour les énoncés 4 et 6, leur degré d'accord a été réduit de 0.4 et 0.2 point. Donc, par rapport au début

de la session, ils perçoivent que leur motivation à apprendre est réduite à cause d'une détérioration du climat de compétition dans la classe en fin de session. Pour les énoncés 1 et 2, la perception positive des étudiantes et des étudiants a augmenté de 0.3 et 0.7 point. Donc, par rapport au début de la session, les relations qui existent entre les étudiantes et les étudiants et celle présente entre eux et leurs enseignantes ou leurs enseignants les aident à maintenir leur motivation scolaire dans la classe en fin de session.

2.6 La perception des étudiantes et des étudiants de leur motivation scolaire par rapport aux récompenses et aux sanctions

La question 24, qui demande aux étudiantes et aux étudiants de sélectionner leur degré d'accord avec les énoncés se rapportant aux récompenses et aux sanctions, nous permettait de valider l'importance accordée aux récompenses et aux sanctions données en classe. L'évaluation de cette perception est illustrée par les figures 26 et 27. Pour appuyer les propos de Viau (1994) concernant les facteurs relatifs à la classe, plus précisément les récompenses et les sanctions, nous avons remarqué qu'il était plus motivant pour l'étudiante ou l'étudiant de savoir qu'il y aura une récompense pour un travail fait que de recevoir une pénalité pour un travail non remis.

2.6.1 Les étudiantes et les étudiants de la session I

La figure 26 indique le degré d'accord avec les énoncés se rapportant aux récompenses et aux sanctions données en classe durant la session 1 en automne 2017.

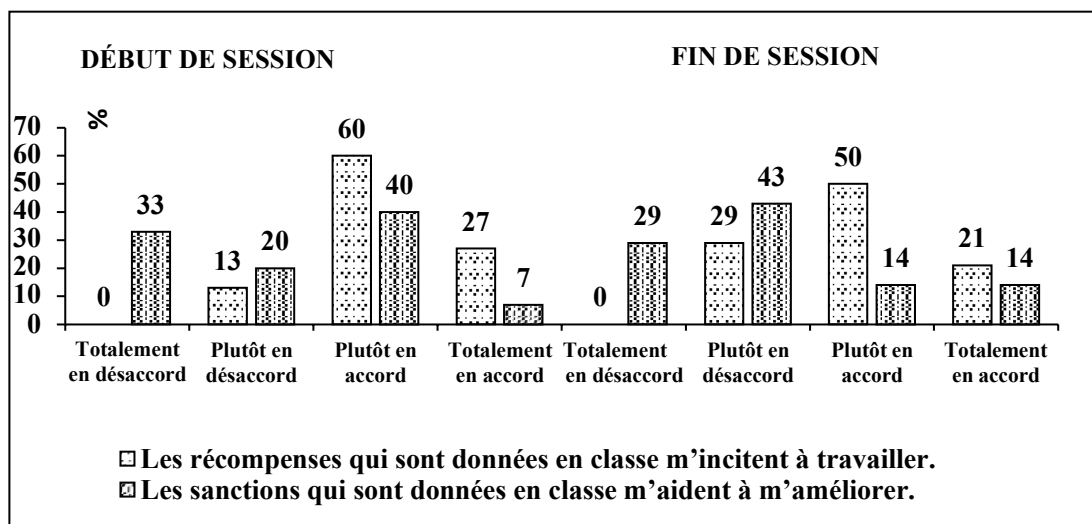


Figure 26 Degré d'accord avec les énoncés se rapportant aux récompenses et aux sanctions données en classe durant la session 1 en automne 2017

Selon la figure 26, au début de la session 1, 87 % ($n=13$) des étudiantes et des étudiants ont déclaré qu'il était plutôt ou totalement d'accord avec le fait que les récompenses qui sont données en classe les incitent à travailler. Cette proportion est réduite à 71 % ($n=10$) à la fin de la session. En ce qui concerne les sanctions, au début de la session d'automne, 47 % ($n=7$) des étudiantes et des étudiants ont déclaré qu'il était plutôt ou totalement d'accord avec le fait que les sanctions qui sont données en classe les aident à s'améliorer. Cette proportion est réduite à 28 % ($n=4$) à la fin de la session.

2.6.2 Les étudiantes et les étudiants de la session 3

La figure 27 indique le degré d'accord avec les énoncés se rapportant aux récompenses et aux sanctions données en classe durant la session 3 en automne 2017.

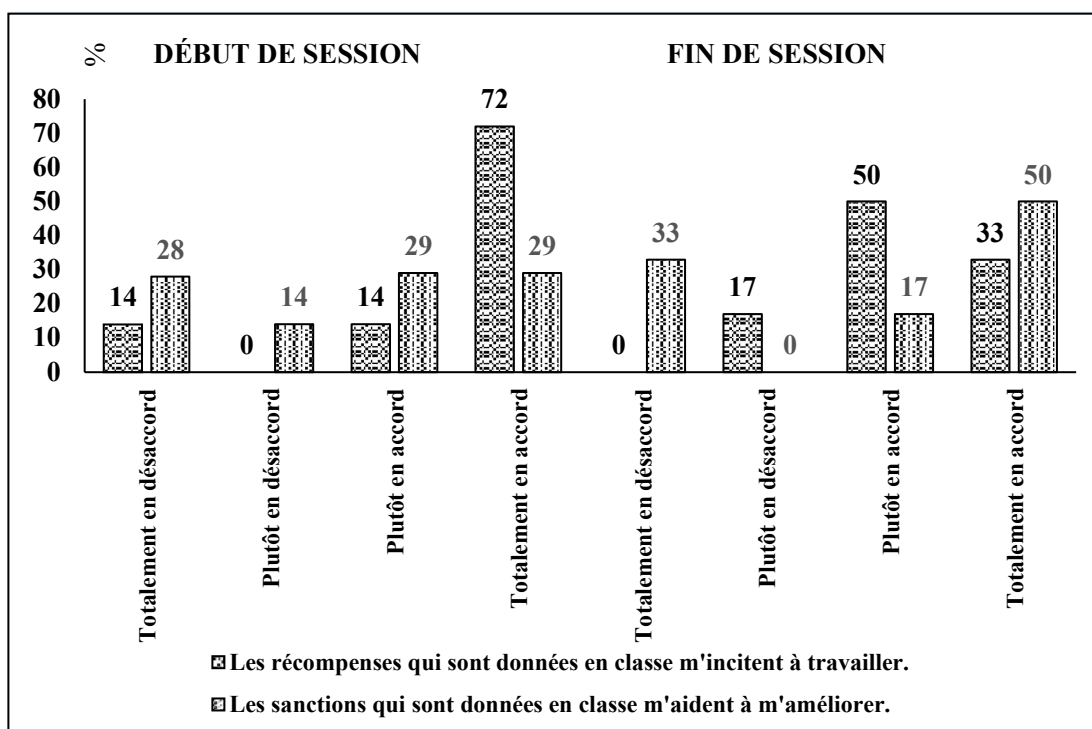


Figure 27 Degré d'accord avec les énoncés se rapportant aux récompenses et aux sanctions données en classe durant la session 3 du programme GTEA

Selon la figure 27, au début de la session 3, 86 % des étudiantes et des étudiants ont déclaré qu'ils étaient plutôt ou totalement d'accord avec le fait que les récompenses qui sont données en classe les incitent à travailler. Cette proportion a diminué à 83 % à la fin de la session. En ce qui concerne les sanctions, au début de la session d'automne, 58 % des étudiantes et des étudiants ont déclaré qu'ils étaient plutôt ou totalement d'accord avec le fait que les sanctions qui sont données en classe les aident à s'améliorer. Cette proportion a augmenté à 67 % à la fin de la session.

3 LES FACTEURS RELATIFS AU COLLÈGE QUI INFLUENCENT LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS INSCRITS AU PROGRAMME GTEA

Dans cette section nous allons étudier l'environnement scolaire présent au Collège Lionel-Groulx, déterminer le nombre de cours par semaine réalisés par les étudiantes et les étudiants, identifier les types d'aide que ces derniers aimeraient avoir pour être motivés à apprendre et évaluer leur perception par rapport au programme GTEA.

3.1 L'environnement scolaire au Collège Lionel-Groulx

Les deux groupes (session 1 et session 3) furent interrogés pour savoir si l'environnement scolaire, au Collège Lionel-Groulx, est facilitant ou non pour leurs études. La figure 28 nous renseigne sur la perception des étudiantes et des étudiants inscrits à la session 1 et à la session 3, et ce au début et à la fin de la session d'automne 2017.

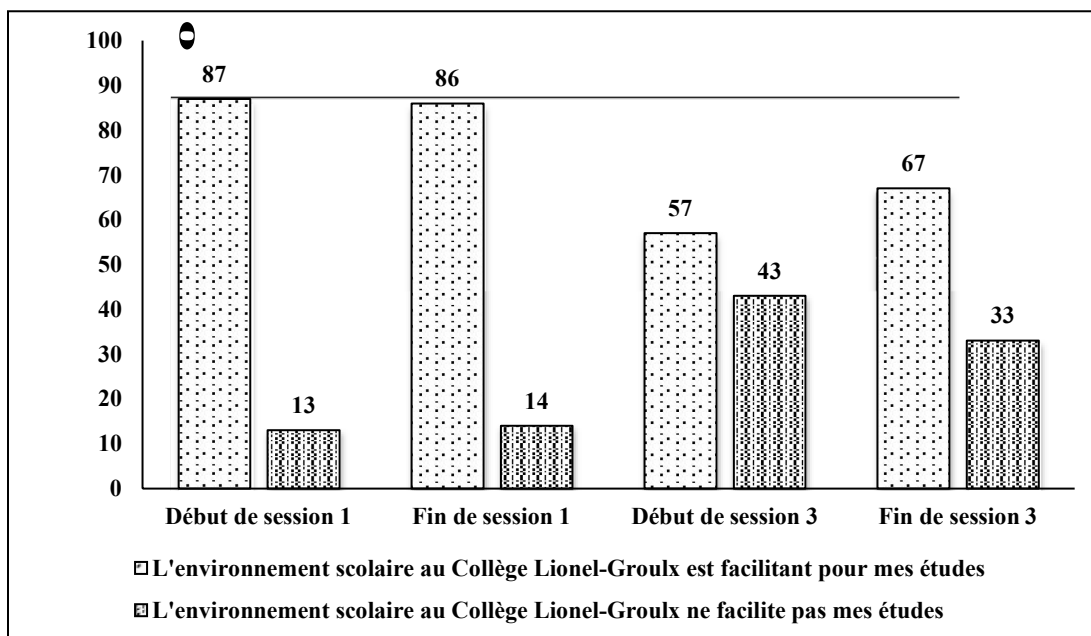


Figure 28 Appréciation de l'environnement scolaire au Collège Lionel-Groulx par les étudiantes et les étudiants inscrits à l'automne 2017 aux sessions 1 et 3 du programme GTEA

Selon la figure 28, pour la session 1, aussi bien au début qu'à la fin de la session d'automne, environ 86 % des étudiantes et des étudiants ont déclaré que l'environnement scolaire au Collège Lionel-Groulx est facilitant pour leurs études. Cette proportion représente 57 % au début et 67 % à la fin de la session 3.

3.2 Le nombre de cours par semaine à suivre dans le programme GTEA au Collège Lionel-Groulx

Les étudiantes et les étudiants inscrits durant la session 1 et la session 3 furent interrogés à la question 26 pour connaître le nombre de cours qu'ils doivent suivre par semaine dans le programme GTEA. La figure 29 nous renseigne sur le nombre de cours prévus dans la formation spécifique et la formation générale des étudiantes et des étudiants inscrits aux sessions 1 et 3 du programme GTEA à l'automne 2017.

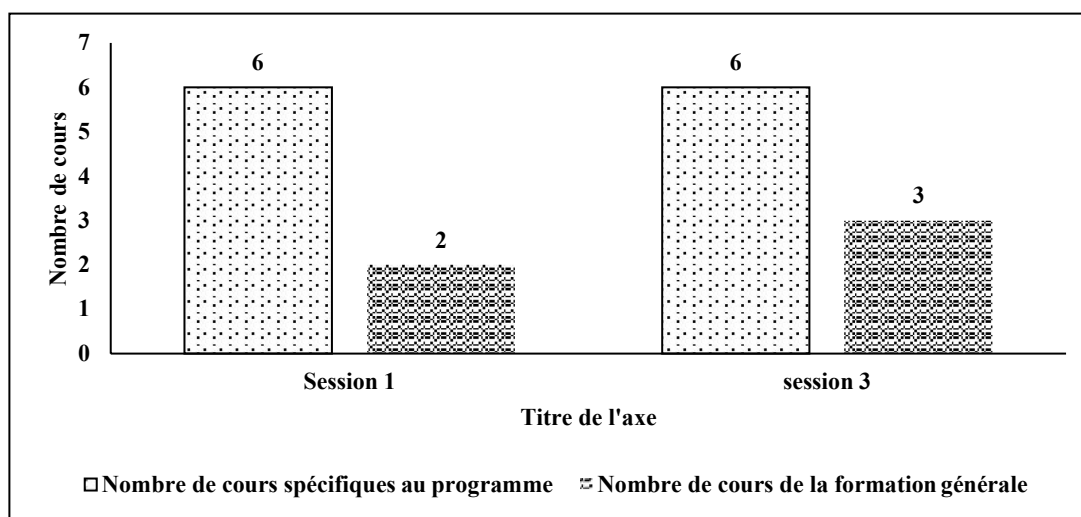


Figure 29 Nombre de cours par semaine suivis par les étudiantes et les étudiants inscrits à l'automne 2017 aux sessions 1 et 3 du programme GTEA

D'après la figure 29, les étudiantes et les étudiants inscrits au programme GTEA en automne 2017 ont été inscrits à 8 cours durant la session 1, soit: 6 cours techniques et 2 cours de la formation générale. Durant la session 3, ils se sont inscrits à 9 cours, soit: 6 cours techniques spécifiques et 3 cours de la formation générale.

3.3 Les types d'aide que les étudiantes et les étudiants aimeraient avoir pour être motivés à apprendre dans leurs études dans le programme GTEA

La question 27 demande aux étudiantes et aux étudiants le type d'aide qu'elles ou qu'ils aimeraient avoir pour être motivé à apprendre. Le tableau 8 résume les types d'aide qu'elles ou qu'ils aimeraient recevoir au début et à la fin de la session 1 et de la session 3 de l'automne 2017.

Tableau 8
Les types d'aide que les étudiantes et les étudiants aimeraient avoir pour être motivé à apprendre au début et à la fin de la session d'automne 2017

Enoncés	n			
	Session 1		Session 3	
	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)
Aide individuelle de la part des enseignantes et des enseignants.	29 (10)	38 (10)	25 (5)	20 (3)
Aide de la part des étudiantes et des étudiants.	12 (4)	19 (5)	10 (2)	27 (4)
Aide virtuelle via Colnet.	9 (3)	4 (1)	20 (4)	13 (2)
Aide d'un aide pédagogique individuel (API) pour le choix du cours, la planification du temps et le cheminement scolaire.	12 (4)	15 (4)	15 (3)	13 (2)
Aide du coordonnateur en GTEA pour résoudre des problèmes d'intégration dans les différents cours.	18 (6)	8 (2)	20 (4)	13 (2)
Aide du personnel de soutien tel que psychologue ou psychoéducateur pour développer la confiance en soi, gérer le stress, résoudre des problèmes de concentration et autres.	15 (5)	12 (3)	10 (2)	7 (1)
Autre(s) aide (s)	6 (2)	4(1)	0 (0)	7 (1)

D'après le tableau 8, aussi bien au début qu'à la fin de la session 1, 10 étudiantes et étudiants (29 % et 38 %) demandent une aide individuelle de la part des enseignantes et des enseignants. Ils sont 4 (12 % et 15 %) étudiantes et étudiants qui demandent une aide pédagogique individuel (API) pour le choix du cours, la planification du temps et le cheminement scolaire. Ceux qui demandent une aide de la part des étudiantes et des étudiants ont passé de 4 (12 %) à 5 (19 %) personnes du début à la fin de la session 1. À la fin de la session, nous pouvons conclure que les étudiantes et les étudiants sont plus confiants et plus intégrés au groupe. En effet, l'aide du coordonnateur du programme GTEA, qui permet de résoudre des problèmes d'intégration dans les

différents cours, est plus sollicitée au début de la session (6/15, 18 %) qu'à sa fin (2/15, 8 %). De plus, l'aide du personnel de soutien tel que psychologue ou psychoéducateur (pour développer la confiance en soi, gérer le stress, résoudre des problèmes de concentration) est plus sollicitée au début de la session (5/15, 15 %) qu'à sa fin (3/14, 12 %). Une aide virtuelle, via Colnet, est plus demandée au début de la session 1, soit 9 % des étudiantes et des étudiants (3/15) qu'à la fin de la session, soit 4 % (1/15).

Pour la session 3, 67 % des étudiantes et des étudiants sollicitent davantage une aide de la part des étudiantes et des étudiants à la fin de la session. Cette proportion est de 29 % (2/7) au début de la session. L'aide individuelle de la part des enseignantes et des enseignants est plus sollicitée au début de la session (5/7 ou 71 %) qu'à la fin (3/6 ou 50 %). L'aide d'une aide pédagogique individuel ou d'un aide pédagogique individuel (API) pour le choix du cours, la planification du temps et le cheminement scolaire est plus sollicitée au début de la session (3/7 ou 43 %) qu'à la fin (2/6 ou 33 %). Il en est de même pour l'aide du coordonnateur du programme GTEA qui doit résoudre des problèmes d'intégration dans les différents cours. Il est plus sollicité au début de la session (4/7 ou 57 %) qu'à la fin (2/6 ou 33 %). De plus, l'aide du personnel de soutien tel que psychologue ou psychoéducateur (qui aide à développer la confiance en soi, la gestion du stress et la résolution des problèmes de concentration) est sollicitée seulement par 2 personnes au début de la session (2/7 ou 29 %) et par une seule personne à la fin de la session (1/6 ou 17 %). Les étudiantes et les étudiants qui ont sollicité une aide virtuelle via Colnet représentent 57 % (4/7) au début de la session 3 et 33 % (2/6) à la fin de la session 3.

3.4 La satisfaction des étudiantes et des étudiants à l'égard du programme GTEA au collège Lionel-Groulx

Le tableau 9 nous renseigne sur le degré de satisfaction des étudiantes et des étudiants de la session 1 et 3 à l'égard du programme GTEA au Collège Lionel-Groulx.

Tableau 9
Degré de satisfaction des étudiantes et des étudiants à l'égard du programme GTEA
au Collège Lionel-Groulx

Énoncés	Session	En désaccord	En désaccord	En accord Début de session	En accord Fin de session
		Début de session	Fin de session	Début de session	Fin de session
Les contenus des cours du programme GTEA correspondent à mes attentes.	Session 1	13	14	87	86
	Session 3	14	0	86	100
Le programme GTEA est facile.	Session 1	40	43	60	57
	Session 3	13	84	87	16
La charge de travail scolaire en GTEA est élevée.	Session 1	47	21	53	79
	Session 3	14	0	86	100
Je peux rencontrer les enseignantes et les enseignants en dehors des heures de cours.	Session 1	20	21	80	79
	Session 3	0	17	100	83
Je considère avoir le soutien nécessaire du personnel du collège.	Session 1	26	28	74	72
	Session 3	14	0	86	100
Je considère que mes relations avec les enseignantes et les enseignants sont bonnes.	Session 1	0	0	100	100
	Session 3	14	0	86	100
Les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignantes et les enseignants m'aident à apprendre.	Session 1	14	14	86	86
	Session 3	29	33	71	67
Je sais à qui m'adresser quand j'ai un problème.	Session 1	13	7	87	93
	Session 3	29	0	71	100

À la fin de la session 1, le tableau 9 indique que les étudiantes et les étudiants sont moins satisfaits que ceux de la session 3 pour plusieurs énoncés. En effet, leur degré de satisfaction envers les différents énoncés du programme GTEA sont comme suit : les contenus des cours du programme GTEA correspondent à mes attentes (86 % vs 100 %), je peux rencontrer les enseignantes et les enseignants en dehors des heures de cours (79 % vs 83 %), je considère avoir le soutien nécessaire du personnel du collège (72 % vs 100 %), je considère que mes relations avec les enseignantes et les enseignants sont bonnes (100 % vs 100 %), je sais à qui m'adresser quand j'ai un problème (93 % vs 100 %), je considère que les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignantes et les enseignants m'aident à apprendre (86 % vs 67 %). Par contre, 100 % des étudiantes et des étudiants de la session 3 ont déclaré que la charge de travail scolaire du programme GTEA est élevée. Cette proportion représente 79 % pour la session 1.

En fin de session, pour les étudiantes et les étudiants de la session 3, la majorité est en accord avec les énoncés du programme GTEA. En effet, pour la deuxième année (session 3), 100 % des étudiantes et des étudiants sont d'accord que les contenus des cours du programme GTEA correspondent à leurs attentes, que la charge de travail scolaire est élevée, qu'ils considèrent avoir le soutien nécessaire du personnel du collège, qu'ils considèrent que leurs relations avec les enseignantes et les enseignants sont bonnes et qu'ils savent à qui s'adresser quand ils ont un problème. Ceux qui ont déclaré pouvoir rencontrer les enseignantes et les enseignants en dehors des heures de cours représentent 83 %. Presque les 2/3 des étudiantes et des étudiants ont déclaré que les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignantes et les enseignants les aident à apprendre. Par contre, seulement 16 % des étudiantes et des étudiants ont déclaré que leur programme est facile.

4 LES PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS SUR LES DÉTERMINANTS DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE SCOLAIRE

Dans cette section nous allons décrire et analyser les résultats obtenus à quelques énoncés de la question 19 et à tous les énoncés de la question 20 de notre questionnaire, et ce, pour les deux sessions étudiées dans notre essai, soit au début et à la fin de la session d'automne 2017. La compilation et l'interprétation des réponses aux différents énoncés nous a permis d'évaluer les trois déterminants du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009) soit: 1) la perception que l'élève a de la valeur d'une activité; 2) la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir; 3) et la perception de la contrôlabilité qu'il a sur son déroulement. Comme nous l'avons présenté dans notre cadre de référence, ces déterminants font partie des facteurs motivationnels relatifs à l'environnement d'enseignement et d'apprentissage.

Pour chacun des trois déterminants, cette section présente successivement les résultats les plus marquants en lien avec les questions 19 et 20 de notre questionnaire sur la motivation scolaire.

4.1 La valeur des activités d'apprentissage proposées par les enseignantes et les enseignants dans le programme GTEA

Grâce aux réponses de nos répondantes et nos répondants inscrits en automne 2017 à la session 1 et à la session 3, nous avons pu évaluer leur perception de la valeur des activités d'apprentissage réalisées en classe. Selon Viau (2009), la perception de la valeur d'une activité d'apprentissage ou d'enseignement est un jugement que porte l'étudiante ou l'étudiant sur l'intérêt ou l'utilité de l'activité pédagogique.

Pour faciliter l'analyse et l'interprétation des données, nous allons regrouper les résultats qui sont en accord (plutôt en accord et totalement en accord) ou en désaccord (totalement en désaccord ou plutôt en désaccord).

4.1.1 Les étudiantes et les étudiants de la session I

Le tableau 10 nous résume les perceptions des étudiantes et des étudiants de la valeur des activités d'apprentissage au début et à la fin de session 1 en automne 2017.

Tableau 10
Perceptions des étudiantes et des étudiants de la valeur des activités d'apprentissage au début et à la fin de la session 1 en automne 2017

Session 1	n(o)								Moyenne du degré d'accord	
	Totalement en désaccord		Plutôt en désaccord		Plutôt en accord		Totalement en accord		Début de session (n=15) Fin de session (n=14)	
	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)		
Je trouve que les activités sont significatives pour moi. Elles sont en lien avec mes intérêts dans la vie et mes buts pour le programme GTEA.	1 (7o)	0	4 (27o)	2 (14o)	6 (40o)	8 (57o)	4 (27o)	4 (29o)	2,9	3,1
Je trouve que les activités sont authentiques, c'est-à-dire qu'elles ressemblent aux tâches que je réaliserai dans ma future carrière de technologue agricole.	0	1 (7o)	2 (13o)	4 (29o)	6 (40o)	5 (36o)	7 (47o)	4 (29o)	3,3	2,9
Je trouve que les activités me permettent d'utiliser des connaissances acquises dans les cours et de faire des liens avec celles-ci.	0	0	0	0	10 (67o)	10 (71o)	5 (33o)	4 (29o)	3,3	3,3
Je trouve que les activités sont diversifiées.	0	0	3 (20o)	4 (29o)	7 (47o)	9 (64o)	5 (33o)	1 (7o)	3,1	2,8
Je trouve que les activités m'aident à acquérir des savoirs utiles pour mes projets futurs (emploi ou université).	0	0	1 (7o)	1 (7o)	6 (40o)	7 (50o)	8 (53o)	6 (43o)	3,5	3,4
Je trouve que les activités me permettent d'interagir avec mes collègues de classe.	0	0	0	1 (7o)	5 (33o)	6 (43o)	10 (67o)	7 (50o)	3,7	3,4

Selon les étudiantes et les étudiants de la session 1, en moyenne, les activités d'apprentissage réalisées en classe sont motivantes aussi bien au début de la session qu'à la fin. En effet, au début de la session 1, 67 % des répondantes et des répondants trouvent que les activités sont significantes pour eux et qu'elles sont en lien avec leurs intérêts dans la vie et leurs buts pour le programme GTEA. À la fin de la session 1, cette proportion atteint 86 %. Ceux qui trouvent que les activités sont authentiques, c'est-à-dire qu'elles ressemblent aux tâches qu'ils réaliseraient dans leur future carrière de technologue agricole représentent 87 % au début de la session et 65% à la fin de la session 1. L'ensemble des étudiantes et des étudiants (100 %) trouvent que les activités leur permettent d'utiliser des connaissances acquises dans les cours et de faire des liens avec celles-ci aussi bien au début qu'à la fin de la session 1. Une proportion de 80 % et de 71 % est d'accord avec le fait que les activités sont diversifiées respectivement au début et à la fin de la session 1. Pour ceux qui trouvent que les activités les aident à acquérir des savoirs utiles pour leurs projets futurs (emploi ou université), ils représentent une proportion de 93 % au début et à la fin de la session. L'ensemble des étudiantes et des étudiants (100 %) trouvent que les activités leur permettent d'interagir avec leurs collègues de classe au début de la session. Ce qui diminue à 93 % à la fin de la session 1.

4.1.2 Les étudiantes et les étudiants de la session 3

Le tableau 11 nous résume les perceptions des étudiantes et des étudiants face à la valeur des activités d'apprentissage au début et à la fin de session 3 en automne 2017.

D'après le tableau 11, selon les étudiantes et les étudiants de la session 3, d'une façon générale, les activités d'apprentissage réalisées en classe sont plus motivantes aussi bien au début qu'à la fin de la session. En effet, au début de la session 3, 72 % des répondantes et des répondants trouvent que les activités sont significantes pour eux

et qu'elles sont en lien avec leurs intérêts dans la vie et leurs buts pour le programme GTEA. À la fin de la session 3, cette proportion atteint 100 %. Ceux qui trouvent que les activités sont authentiques représentent aussi 72% au début de la session et 84 % à la fin de la session d'automne 2017.

Tableau 11
Perceptions des étudiantes et des étudiants de la valeur des activités d'apprentissage au début et à la fin de la session 3 en automne 2017

Session 3	n(%)								Moyenne du degré d'accord	
	Totalement en désaccord		Plutôt en désaccord		Plutôt en accord		Totalement en accord			
	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)
Je trouve que les activités sont significatives pour moi. Elles sont en lien avec mes intérêts dans la vie et mes buts pour le programme GTEA.	0	0	2 (29%)	0	3 (43%)	3 (50%)	2 (29%)	3 (50%)	3	3,5
Je trouve que les activités sont authentiques, c'est-à-dire qu'elles ressemblent aux tâches que je réaliserai dans ma future carrière de technologue agricole.	0	0	2 (29%)	1 (17%)	2 (29%)	4 (67%)	3 (43%)	1 (17%)	3,1	3
Je trouve que les activités me permettent d'utiliser des connaissances acquises dans les cours et de faire des liens avec celles-ci.	0	0	1 (14%)	0	1 (14%)	3 (50%)	5 (71%)	3 (50%)	3,6	3,5
Je trouve que les activités sont diversifiées.	0	0	1 (14%)	1 (17%)	4 (57%)	4 (67%)	2 (29%)	1 (17%)	3,1	3
Je trouve que les activités m'aident à acquérir des savoirs utiles pour mes projets futurs (emploi ou université).	0	0	2 (29%)	0	2 (29%)	4 (67%)	3 (43%)	2 (33%)	3,1	3,3
Je trouve que les activités me permettent d'interagir avec mes collègues de classe.	0	0	1 (14%)	1 (17%)	2 (29%)	3 (50%)	4 (57%)	2 (33%)	3,4	3,2

Selon le tableau 11, l'ensemble des étudiantes et des étudiants (100%) trouvent que les activités leur permettent d'utiliser des connaissances acquises dans les cours et de faire des liens avec celles-ci à la fin de la session 3. Cette proportion a été de 85 % au début de la session 3. Une proportion de 86 % et de 84 % est d'accord que les activités sont diversifiées au début et à la fin de la session 3. Pour ceux qui trouvent que les activités les aident à acquérir des savoirs utiles pour leurs projets futurs, ils représentent une proportion de 72 % au début de la session et 100 % à la fin de la session 3. Les répondantes et les répondants qui trouvent que les activités leur permettent d'interagir avec leurs collègues de classe représentent une proportion de 86 % au début de la session et 83 % à la fin de la session 3 en automne 2017.

En ce qui concerne la session 3 de l'automne 2017, les étudiantes et les étudiants interrogés semblent avoir une perception plus positive de la valeur des activités pédagogiques qui leur sont proposées en classe que ceux de la session 1. Puisque la majorité des répondantes et des répondants a eu une perception positive de la valeur des activités d'apprentissage réalisées en classe, nous pouvons conclure que c'est un élément qui favorise la motivation des étudiantes et des étudiants dans le programme GTEA.

4.2 Le sentiment de compétence des étudiantes et des étudiants face aux activités d'apprentissage réalisées en classe dans le programme GTEA

Dans notre questionnaire sur la motivation scolaire, plusieurs énoncés de la question 19 nous renseignent sur le sentiment de compétence de l'étudiante et de l'étudiant à réaliser les activités d'apprentissage proposées en classe durant la session 1 et la session 3 du programme GTEA. La perception de ce sentiment de compétence, par rapport aux activités d'apprentissage réalisées en classe, a été évaluée en automne 2017, et ce, au début et à la fin de la session 1 et de la session 3. Dans cette section, nous allons explorer les perceptions de nos répondantes et de nos répondants à l'égard de la deuxième dimension de la motivation en milieu scolaire distingué par Viau (2009).

Pour faciliter l'analyse et l'interprétation des données, nous allons regrouper les résultats qui sont en accord (plutôt en accord et totalement en accord) ou en désaccord (totalement en désaccord ou plutôt en désaccord).

4.2.1 Les étudiantes et les étudiants de la session I

Le tableau 12 nous renseigne sur la perception de nos répondantes et de nos répondants face à leur sentiment de compétences par rapport aux activités d'apprentissage réalisées en classe, et ce, au début et à la fin de la session 1 en automne 2017.

Tableau 12
Perceptions des étudiantes et des étudiants associées au sentiment de compétence par rapport aux activités d'apprentissage réalisées en classe au début et à la fin de la session 1 en automne 2017

Session 1	n(%)									
	Totalelement en désaccord		Plutôt en désaccord		Plutôt en accord		Totalelement en accord		Moyenne du degré d'accord	
	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)
Je trouve que les activités sont suffisamment expliquées pour que je sache comment m'y prendre (consignes claires).	0	0	2 (13%)	1 (7%)	8 (53%)	9 (64%)	5 (33%)	4 (29%)	3,2	3,2
Je trouve que les activités sont trop difficiles pour moi.	11 (73%)	7 (50%)	2 (13%)	6 (43%)	1 (7%)	0	1 (7%)	1 (7%)	1,5	1,6
Je trouve que les activités me demandent de m'engager, c'est-à-dire de mobiliser des efforts et de la concentration.	2 (13%)	3 (21%)	3 (20%)	4 (29%)	8 (53%)	4 (29%)	2 (13%)	3 (21%)	2,7	2,5
Je trouve que les activités exigent de moi d'accomplir des tâches différentes.	0	0	0	0	10 (67%)	10 (71%)	5 (33%)	4 (29%)	3,3	3,3
Je trouve que j'ai les compétences pour réussir les activités.	0	0	1 (7%)	2 (14%)	10 (67%)	7 (50%)	4 (27%)	5 (36%)	3,3	3,2
Je pense que je suis bien préparé pour réussir mes cours en GTEA.	0	0	3 (20%)	1 (7%)	3 (20%)	8 (57%)	9 (60%)	5 (36%)	3,3	3,4
J'ai les capacités nécessaires pour réussir mes cours en GTEA.	0	0	1 (7%)	0	4 (27%)	7 (50%)	10 (67%)	7 (50%)	3,5	3,6

Selon le tableau 12, aussi bien au début qu'à la fin de la session 1, les étudiantes et les étudiants ont le sentiment d'être compétents pour réaliser les activités d'apprentissage proposées en classe. En effet, la grande majorité des réponses sont plutôt d'accord ou totalement d'accord avec les énoncés se rapportant au sentiment de compétence. Les répondantes et les répondants qui disent trouver que les activités sont suffisamment expliquées pour qu'ils sachent comment s'y prendre (consignes claires) représentent 86 % au début de la session 1 et 93 % à la fin de la session 1. Cette même proportion a déclaré trouver que les activités ne sont pas trop difficiles pour eux. Presque le 2/3 des répondantes et des répondants trouvent que les activités leur demandent de s'engager, c'est-à-dire de mobiliser des efforts et de la concentration. L'ensemble des étudiantes et des étudiants (100 %) trouvent que les activités exigent d'eux d'accomplir des tâches différentes aussi bien au début qu'à la fin de la session 1. Nous observons aussi que presque 9 étudiants sur 10 se sentent compétents pour réussir les activités réalisées en classe. Ceux qui pensent qu'ils sont bien préparés pour réussir leurs cours dans le programme GTEA représentent 80 % au début et 93 % à la fin de la session 1. La proportion des étudiantes et des étudiants qui ont déclaré avoir les

capacités nécessaires pour réussir leurs cours du programme GTEA est de 94 % au début et 100 % à la fin de la session 1.

4.2.2 Les étudiantes et les étudiants de la session 3

Le tableau 13 nous renseigne sur la perception de nos répondantes et de nos répondants face à leur sentiment de compétences par rapport aux activités d'apprentissage réalisées en classe, et ce, au début et à la fin de la session 3 en automne 2017.

Tableau 13
Perceptions des étudiantes et des étudiants associées au sentiment de compétence par rapport aux activités d'apprentissage réalisées en classe, au début et à la fin de la session 3, en automne 2017

Session 3	n(%)									
	Totalelement en désaccord		Plutôt en désaccord		Plutôt en accord		Totalelement en accord		Moyenne du degré d'accord	
	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)
Je trouve que les activités sont suffisamment expliquées pour que je sache comment m'y prendre (consignes claires).	0	0	0	0	4 (57%)	4 (67%)	3 (43%)	2 (33%)	3,4	3,3
Je trouve que les activités sont trop difficiles pour moi.	5 (71%)	3 (50%)	1 (14%)	3 (50%)	1 (14%)	0	0	0	1,4	1,5
Je trouve que les activités me demandent de m'engager, c'est-à-dire de mobiliser des efforts et de la concentration.	1 (14%)	1 (17%)	1 (14%)	1 (17%)	4 (57%)	2 (33%)	1 (14%)	2 (33%)	2,7	2,8
Je trouve que les activités exigent de moi d'accomplir des tâches différentes.	0	0	0	0	6 (86%)	2 (33%)	1 (14%)	4 (67%)	3,1	3,7
Je trouve que j'ai les compétences pour réussir les activités.	0	0	0	0	1 (14%)	2 (33%)	6 (86%)	4 (67%)	3,9	3,7
Je pense que je suis bien préparé pour réussir mes cours en GTEA.	0	0	0	0	2 (29%)	6 (100%)	5 (71%)	0	3,7	3
J'ai les capacités nécessaires pour réussir mes cours en GTEA.	0	0	0	0	1 (14%)	1 (17%)	6 (86%)	5 (83%)	3,9	3,8

En répondant aux différents énoncés de la question 19, aussi bien au début qu'à la fin de la session 3, l'ensemble du groupe, soit 100 % a répondu qu'il était plutôt ou totalement d'accord avec le fait d'avoir les compétences nécessaires pour réaliser les activités proposées dans leurs cours du programme GTEA. En effet, l'ensemble des étudiantes et des étudiants enquêtés ont déclaré, aussi bien au début qu'à la fin de la session 3, que les activités sont suffisamment expliquées pour qu'ils sachent comment

s'y prendre, que les activités exigent d'eux d'accomplir des tâches différentes et qu'ils ont les compétences pour les réussir. De plus, ils pensent qu'ils sont bien préparés pour réussir leurs cours dans le programme GTEA, qu'ils ont les capacités nécessaires pour réussir leurs cours et qu'ils ne trouvent pas que les activités sont trop difficiles pour eux. Nous remarquons aussi que 66 % à 71 % des étudiantes et des étudiants trouvent que les activités d'apprentissage leur demandent de s'engager, c'est-à-dire de mobiliser des efforts et de la concentration. Nous concluons donc que les étudiantes et les étudiants de la session 3 se sentent plus compétents à réaliser des activités d'apprentissage que ceux de la session 1. Cependant, à cause d'un nombre peu élevé de répondantes et de répondants à la session 3, nous devons être prudents quant à l'interprétation de ces résultats.

4.3 La contrôlabilité des étudiantes et des étudiants face aux activités d'apprentissage proposées en classe dans programme GTEA

Dans cette section, nous analysons les résultats obtenus pour chacune des deux sessions étudiées (1 et 3), au début et à la fin de la session de l'automne 2017, quant à la perception de la contrôlabilité des répondantes et des répondants face au déroulement des activités d'apprentissage proposées dans les cours du programme GTEA. Plusieurs énoncés de la question 19 demandaient à l'étudiante et l'étudiant d'évaluer son sentiment de contrôle face aux activités d'apprentissage réalisées en classe.

Pour faciliter l'analyse et l'interprétation des données, nous allons regrouper les résultats qui sont en accord (plutôt en accord et totalement en accord) ou en désaccord (totalement en désaccord ou plutôt en désaccord).

4.3.1 Les étudiantes et les étudiants de la session 1

Le tableau 14 nous renseigne sur la perception de nos répondantes et de nos répondants face à leur sentiment de contrôlabilité en lien avec les activités d'apprentissage réalisées en classe, et ce, au début et à la fin de la session 1 en automne 2017.

Tableau 14
Perceptions des étudiantes et des étudiants associées à la contrôlabilité face aux activités d'apprentissage réalisées en classe, au début et à la fin de la session 1, en automne 2017

Session 1	n(%)									
	Totalelement en désaccord		Plutôt en désaccord		Plutôt en accord		Totalelement en accord		Moyen	
	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)	Début de session (n=15)	Fin de session (n=14)
Je trouve, en pratiquant les activités, que j'ai la possibilité de faire des choix, (par exemple sur la façon de faire l'activité ou le choix du sujet à traiter).	0	0	3 (20%)	4 (29%)	6 (40%)	5 (36%)	6 (40%)	5 (36%)	3,2	3,1
Je trouve que j'ai mon mot à dire sur les activités présentées dans les cours.	1 (7%)	1 (7%)	4 (27%)	5 (36%)	8 (53%)	5 (36%)	2 (13%)	3 (21%)	2,7	2,7
Je trouve que j'ai assez de temps pour compléter les différentes activités pendant les cours.	1 (7%)	1 (7%)	5 (33%)	5 (36%)	6 (40%)	6 (43%)	3 (20%)	2 (14%)	2,7	2,6
Je consacre le temps nécessaire pour faire mes travaux hors de la classe.	0	0	0	3 (21%)	9 (60%)	8 (57%)	6 (40%)	3 (21%)	3	3,4

En général, selon le tableau 14, durant la session 1, plus des 2/3 des étudiantes et des étudiants ont déclaré qu'elles ou qu'ils ont un contrôle sur les activités d'apprentissage réalisées dans les cours du programme GTEA. En effet, du point de vue de la contrôlabilité en lien avec les activités d'apprentissage, les étudiantes et les étudiants qui trouvent qu'ils ont la possibilité de faire des choix représentent une proportion de 80 % au début de la session et 72 % à la fin de la session 1. Les individus qui trouvent qu'ils ont leurs mots à dire sur les activités présentées dans les cours représentent une proportion de 66 % au début de la session et de 55 % à la fin de la session 1. De même, ceux qui trouvent qu'ils ont assez de temps pour compléter les différentes activités pendant les cours représentent une proportion de 60 % au début de la session et de 57 % à la fin de la session 1. Tel que présenté dans le tableau 14, pour ces deux derniers énoncés, les avis des étudiantes et des étudiants sont plus partagés entre les deux catégories allant de plutôt en désaccord à plutôt en accord. Cependant, 100 % et 86 % de ces étudiantes et ces étudiants consacrent le temps nécessaire pour faire leurs travaux hors de la classe. Nous pouvons conclure que les étudiantes et les étudiants de la session 1 ont déclaré une perception plutôt positive de leur sentiment de contrôlabilité aussi bien au début qu'à la fin de la session 1 en automne 2017.

4.3.2 Les étudiantes et les étudiants de la session 3

Le tableau 15 nous renseigne sur la perception de nos répondantes et de nos répondants face à leur sentiment de contrôlabilité en lien avec les activités d'apprentissage réalisées en classe, et ce, au début et à la fin de la session 3.

Tableau 15
Perceptions des étudiantes et des étudiants associées à la contrôlabilité face aux activités d'apprentissage réalisées en classe, au début et à la fin de la session 3, en automne 2017

Session 3	n(%)									
	Totalement en désaccord		Plutôt en désaccord		Plutôt en accord		Totalement en accord		Moyenne du degré d'accord	
	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)	Début de session (n=7)	Fin de session (n=6)
Je trouve, en pratiquant les activités, que j'ai la possibilité de faire des choix, (par exemple sur la façon de faire l'activité ou le choix du sujet à traiter).	0	0	2 (29%)	0	3 (43%)	3 (50%)	2 (29%)	3 (50%)	3	3,5
Je trouve que j'ai mon mot à dire sur les activités présentées dans les cours.	1 (14%)	0	1 (14%)	2 (33%)	2 (29%)	2 (33%)	3 (43%)	2 (33%)	3	3
Je trouve que j'ai assez de temps pour compléter les différentes activités pendant les cours.	2 (29%)	1 (17%)	1 (14%)	3 (50%)	2 (29%)	2 (33%)	2 (29%)	0	2,6	2,2
Je consacre le temps nécessaire pour faire mes travaux hors de la classe.	0	0	0	2 (33%)	5 (71%)	2 (33%)	2 (29%)	2 (33%)	3,3	3

En général, selon le tableau 15, durant la session 3, nous constatons que presque tous les énoncés relatifs au contrôle des activités d'apprentissage réalisées en classe sont en deçà de 60 %, lorsque nous considérons à la fois ceux qui sont plutôt en accord et ceux qui sont totalement en accord sauf pour l'énoncé 3. En effet, les étudiantes et les étudiants qui trouvent, en pratiquant les activités, qu'ils ont la possibilité de faire des choix représentent une proportion de 72 % au début de la session et de 100 % à la fin de la session 3. Cette proportion est de 72 % et 66 % respectivement au début et à la fin de la session 3 pour les étudiantes et les étudiants qui trouvent qu'ils ont leurs mots à dire sur les activités présentées dans les cours. Par contre, à la fin de la session 3, seulement 33% des étudiantes et des étudiants ont déclaré trouver qu'ils ont assez de temps pour compléter les différentes activités pendant les cours. Pourtant, cette proportion a été de 58 % au début de la session 3. Comme ceux de la session 1, les

étudiantes et les étudiants qui consacrent le temps nécessaire pour faire leurs travaux hors de la classe représentent 100 % au début de la session et 66 % à la fin de la session 3 en automne 2017. Vu le nombre peu élevé des participantes et des participants à notre étude ($n=7$), nous devons être prudents quant à l'interprétation des données obtenues.

5 LES SOURCES DE LA MOTIVATION SCOLAIRE ET DE LA DÉMOTIVATION SCOLAIRE DES ÉTUDIANTES ET DES ÉTUDIANTS INSCRITS DANS LE PROGRAMME GTEA

Après avoir étudié les trois principaux facteurs qui influencent la motivation en milieu scolaire et évalué les trois déterminants motivationnels selon Viau (2009), nous allons caractériser le degré de motivation des étudiantes et des étudiants dans chacune des deux sessions du programme GTEA. Dans cette section, nous présentons tout d'abord le degré de motivation ressenti par les étudiantes et les étudiants au début et à la fin de chacune des deux sessions étudiées, ce qui nous permettra d'en évaluer l'évolution. Ensuite, nous allons relier la motivation scolaire aux principales caractéristiques sociodémographiques des répondantes et des répondants des cours, et ce au début et à la fin de chaque session. Ensuite, nous allons déterminer les sources de la motivation scolaire et de la démotivation scolaire des étudiantes et des étudiants face à notre programme GTEA.

5.1 Le degré de motivation scolaire des étudiantes et des étudiants face au programme GTEA

L'énoncé de la question 3 de notre outil a permis de situer, sur une échelle de 1 à 10 (1 = très faible ; 10 = très forte), la motivation actuelle des étudiantes et des étudiants par rapport à leur apprentissage dans le programme GTEA au collège Lionel Groulx, soit au début et à la fin des deux sessions ciblées dans le cadre de cette étude. La figure 30 illustre les résultats obtenus.

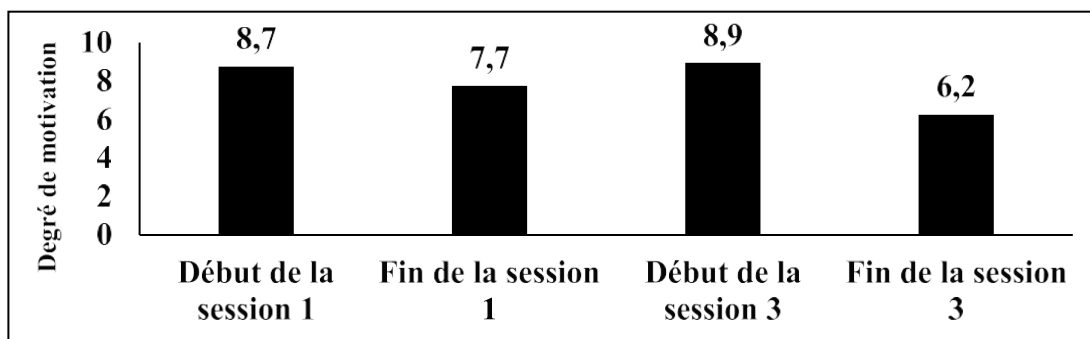


Figure 30 Degré de motivation scolaire déclaré durant la session 1 et la session 3 au début et à la fin de la session en automne 2017

Selon la figure 30, nous constatons qu'en général le degré de motivation est plutôt élevé au début de la session d'automne (8,7 à 8,9 sur 10). Nous remarquons que pour les deux sessions, il y a une baisse de la motivation à la fin de la session par rapport au début de celle-ci, la baisse étant plus marquée durant la session 3 (6,2 sur 10) que la session 1 (7,7 sur 10). Ceci confirme notre observation de la diminution de la motivation des étudiantes et des étudiants lors de la première et la troisième session du programme GTEA et du début de la session par rapport à la fin. En effet, nous constatons qu'il y a eu une réduction de la motivation d'un point, du début à la fin de la session 1, et que cette réduction est plus prononcée (moins de 2,7 points) durant la session 3.

5.2 La motivation scolaire selon les principales caractéristiques sociodémographiques des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA

5.2.1 La motivation scolaire selon l'âge et le sexe des étudiantes et des étudiants

Pour apprécier la motivation scolaire en fonction de l'âge et le sexe, nous avons eu recours à la moyenne des réponses chiffrées des répondantes et des répondants aux énoncés des questions 1, 2, 3 et 4 de notre questionnaire sur la motivation. La figure 31 résume les résultats obtenus.

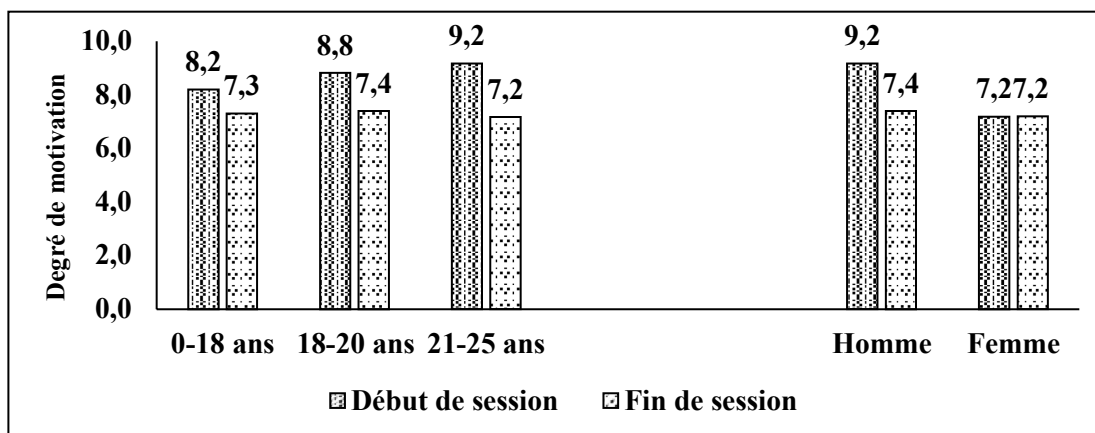


Figure 31 Degré de motivation scolaire déclaré, au début et à la fin de la session en automne 2017, en fonction de l'âge et le sexe des étudiantes et des étudiants

La figure 31 nous montre qu'au début la session d'automne, les étudiants ont été plus motivés que les étudiantes avec plus de 2 points sur 10. De plus, nous avons constaté que la motivation augmente avec l'âge des étudiantes et des étudiants. En effet, ceux ayant un âge se situant entre 21 et 25 ans sont plus motivés que ceux ayant un âge de 18 ans et moins. Cependant, à la fin de la session, il n'y pas de différence significative entre les deux sexes ainsi qu'entre les trois principales tranches d'âges des étudiantes et des étudiants. Le degré de motivation est de 7.3 points sur 10.

5.2.2 *L'effet de la note moyenne dans les cours du programme GTEA sur le degré de motivation scolaire des étudiants et des étudiantes*

Pour évaluer l'effet de la note moyenne dans les cours sur la motivation scolaire, nous avons eu recours à la moyenne des réponses chiffrées des répondantes et des répondants aux énoncés des questions 3 et 4 de notre questionnaire sur la motivation scolaire. La figure 32 résume les résultats obtenus.

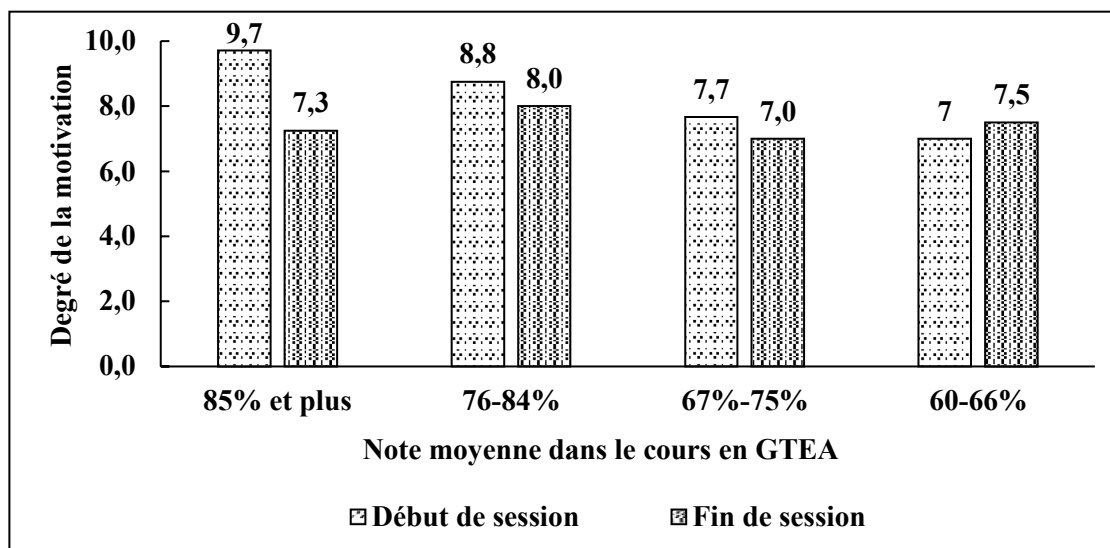


Figure 32 Degré de motivation scolaire déclaré, au début et à la fin de la session en, en fonction de la note moyenne dans les cours du programme GTEA

La figure 32 nous indique que le degré de motivation des étudiantes et des étudiants augmente avec la note moyenne obtenue au début de la session. En effet, le degré de motivation a été de 9.7 et 7.0 sur 10 points respectivement chez les étudiantes et les étudiants qui ont déclaré avoir obtenu plus de 85 % et 60 à 66 % comme note moyenne dans les cours du programme GTEA, soit une différence de 2.7 points sur 10 pour le degré de motivation. À la fin de la session, le plus haut degré de motivation (8 points sur 10) a été atteint avec ceux qui ont déclaré avoir obtenu une note comprise entre 76 et 84 % dans les cours du programme GTEA.

5.2.3 La motivation scolaire selon l'origine des étudiantes et des étudiants

Pour évaluer l'effet de l'origine des étudiantes et des étudiants sur la motivation scolaire, nous avons eu recours à la moyenne des réponses chiffrées des répondantes et des répondants aux énoncés des questions 1 et 7 de notre questionnaire sur la motivation. La figure 33 résume les résultats obtenus.

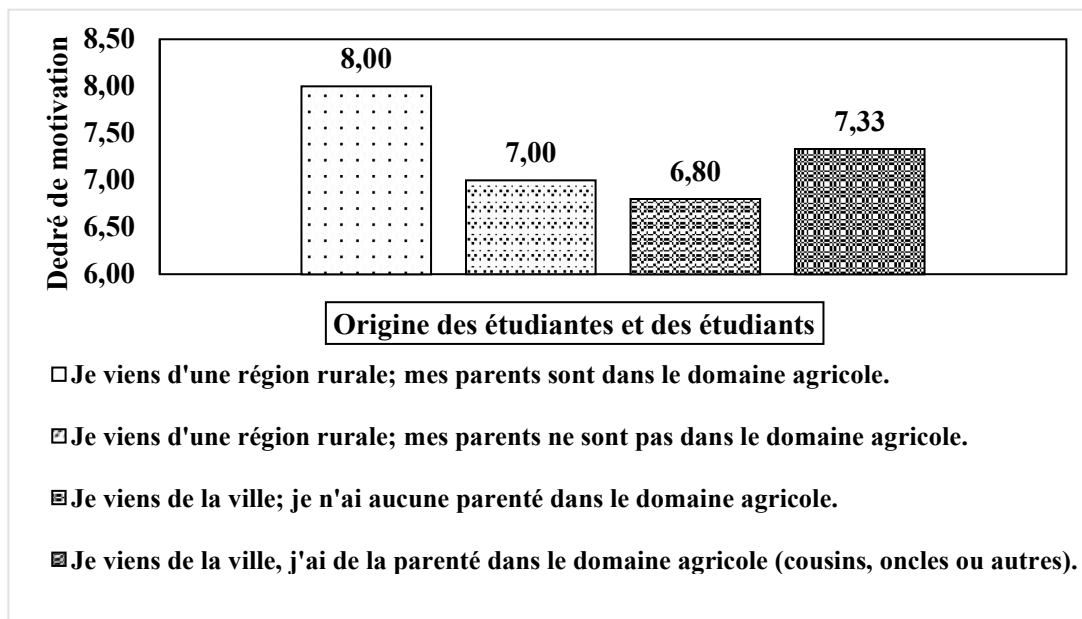


Figure 33 Degré de motivation scolaire déclaré à la fin de la session d'automne 2017 selon l'origine des étudiantes et des étudiants

La figure 33 nous indique que les étudiantes et les étudiants qui sont les plus motivés (8 points sur 10) sont ceux qui viennent d'une région rurale et dont les parents sont dans le domaine agricole. Les étudiantes et les étudiants les moins motivés (6.8 points sur 10) sont ceux qui viennent de la ville et qui n'ont aucune parenté dans le domaine agricole.

5.3 Les sources de la démotivation scolaire des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA

Pour atteindre notre objectif de déterminer les sources d'insatisfaction de nos étudiantes et de nos étudiants face à notre programme, nous avons évalué les sources de leur démotivation scolaire par rapport aux différentes activités d'apprentissage et d'enseignement réalisées en classes. Nous avons eu recours aux perceptions négatives (totalement en désaccord ou plutôt en désaccord) des répondantes et des répondants (en fin de session) grâce aux énoncés des questions 19, 20 et 28 de notre questionnaire sur

la motivation scolaire. Le tableau 16 présente les sources de démotivation mentionnées par les étudiantes et les étudiants qui pourraient expliquer leur degré de démotivation durant la session 1 et la session 3 en automne 2017.

Tableau 16
Sources de démotivation durant la fin de la session 1 et la session 3 en automne 2017

Énoncés	Session 1 (n=14)	Session 3 (n=6)	Total
Je trouve que les activités sont authentiques, c'est-à-dire qu'elles ressemblent aux tâches que je réaliserai dans ma future carrière de technologue agricole.	5	1	6
Je trouve que les activités me demandent de m'engager, c'est-à-dire de mobiliser des efforts et de la concentration.	7	2	9
Je trouve que j'ai mon mot à dire sur les activités présentées dans les cours.	6	2	8
Je trouve que les activités sont diversifiées.	4	1	5
Je trouve que j'ai assez de temps pour compléter les différentes activités pendant les cours.	6	4	10
Le programme en GTEA est facile.	6	5	11
La charge de travail scolaire en GTEA est élevée.	3	1	4
Je peux rencontrer les enseignantes et les enseignants en dehors des heures de cours.	3	1	4
Je considère avoir le soutien nécessaire du personnel du collège.	4	0	4
Les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignantes et les enseignants m'aident à apprendre.	2	2	4
Exposé PowerPoint	7	2	9
Faire des lectures	8	5	13
Suivre une conférence	6	2	8
Le climat de compétition me motive à apprendre.	9	2	11

Le tableau 16 nous montre que la plupart des sources de démotivation scolaire sont communes aux deux sessions et que la démotivation en fin de session est plus prononcée chez les étudiantes et les étudiants de la session 3 que ceux de la session 1. En effet, à la fin de la session 1, les principales sources de démotivation scolaire sont les suivantes : le climat de compétition qui règne en classe (9 déclarations en désaccord

sur 14), l'obligation de faire des lectures (8 sur 14) et de suivre un exposé PowerPoint (7 sur 14), l'engagement dans les activités (7 sur 14), le niveau de facilité du programme GTEA (6 sur 14), l'obligation de suivre une conférence (6 sur 14), le manque de temps pour compléter les différentes activités pendant les cours (6 sur 14), la perception de la contrôlabilité (6 sur 14), l'authenticité des activités (5 sur 14), le soutien nécessaire du personnel du collège (4 sur 14), les activités moins diversifiées (4 sur 14), la charge de travail scolaire du programme GTEA qui est élevée (3 sur 14), le fait de rencontrer facilement les enseignantes et les enseignants en dehors des heures de cours (3 sur 14) et les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignantes et les enseignants (2 sur 14).

À la fin de la session 3, selon le tableau 16, les principales sources de démotivation scolaires sont : l'obligation de faire des lectures (5 sur 6), le niveau de facilité du programme GTEA (5 sur 6), le manque de temps pour compléter les différentes activités pendant les cours (4 sur 6), le climat de compétition qui règne en classe (2 sur 6), l'obligation de suivre un exposé PowerPoint (2 sur 6), l'engagement dans les activités d'apprentissage (2 sur 6), l'obligation de suivre une conférence (2 sur 6), la perception de la contrôlabilité (2 sur 6), les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignantes et les enseignants (2 sur 6), l'authenticité des activités (1 sur 6), la diversification des activités (1 sur 6), la charge moins élevée de travail scolaire du programme GTEA (1 sur 6), le fait de rencontrer facilement les enseignantes et les enseignants en dehors des heures de cours (1 sur 6).

5.4 Les sources de la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA

Pour évaluer les sources de leur motivation scolaire par rapport aux différentes activités d'apprentissage et d'enseignement réalisées dans les cours du programme GTEA, nous avons eu recours aux perceptions positives (totalement en accord ou plutôt

en accord) des répondantes et des répondants (en fin de session) des questions 18, 19, 20, 23 et 28 de notre questionnaire sur la motivation.

Le tableau 17 présente les sources de motivation mentionnées par les étudiantes et les étudiants qui pourraient expliquer leur degré de motivation durant la session 1 et la session 3 en automne 2017. Il nous montre que la plupart des sources de motivation sont communes aux deux sessions et que les étudiantes et les étudiants de la session 3 sont plus motivés que ceux de la session 1. En effet, à la fin de la session 3, 100 % (6/6) des étudiantes et des étudiants ont déclaré être totalement en accord ou plutôt d'accord avec le fait qu'ils sont motivés lorsqu'ils sont appelés à faire des exercices et qu'ils aiment discuter d'un problème, visiter une entreprise agricole, participer à un atelier ou réaliser un laboratoire. Comme autres sources de motivation à la fin de la session 3, toutes les répondantes et les répondants (100 %, 6/6) ont déclaré qu'ils ont les capacités et les compétences nécessaires pour réussir leurs cours dans le programme GTEA puisque les activités ne sont pas trop difficiles pour eux, qu'ils trouvent que les activités sont suffisamment expliquées pour qu'ils sachent comment s'y prendre, qu'ils ont la possibilité de faire des choix en pratiquant les activités, qu'ils trouvent que les activités sont signifiantes pour eux et qu'elles les aident à acquérir des savoirs utiles pour leurs projets futurs, qu'ils trouvent que les activités exigent d'eux d'accomplir des tâches différentes et leur permettent d'utiliser des connaissances acquises dans les cours et de faire des liens avec celles-ci.

Tableau 17
Sources de motivation scolaire durant la fin de la session 1 et la session 3 en
automne 2017

Ennoncés	Session 1 (n=14)	Session 3 (n=6)	Total (n=20)
Faire des exercices	10	6	16
Discuter un problème	12	5	17
Regarder une vidéo	13	5	18
Visiter une entreprise agricole	14	6	20
Participer à un atelier	13	6	19
Réaliser un laboratoire	14	6	20
J'ai les capacités nécessaires pour réussir mes cours en GTEA.	14	6	20
Je trouve que les activités sont suffisamment expliquées pour que je sache comment m'y prendre	13	6	19
Je trouve que les activités sont signifiantes pour moi.	12	6	18
Je trouve, en pratiquant les activités, que j'ai la possibilité de faire des choix.	10	6	16
Je trouve que les activités ne sont pas trop difficiles pour moi.	13	6	19
Je trouve que les activités exigent de moi d'accomplir des tâches différentes.	14	6	20
Je trouve que les activités me permettent d'utiliser des connaissances acquises dans les cours et de faire des liens avec celles-ci.	14	6	20
Je trouve que j'ai les compétences pour réussir les activités.	12	6	18
Je trouve que les activités m'aident à acquérir des savoirs utiles pour mes projets futurs.	13	6	19
Je trouve que les activités me permettent d'interagir avec mes collègues de classe.	13	5	18
Je trouve que les activités sont authentiques, c'est-à-dire qu'elles ressemblent aux tâches que je réaliserai dans ma future carrière de technologue agricole.	13	5	18
Je trouve que j'ai mon mot à dire sur les activités présentées dans les cours.	10	4	14
Je trouve que les activités sont diversifiées.	12	5	17
La relation qui existe entre les étudiantes, les étudiants, les enseignantes et les enseignants m'aident à maintenir ma motivation dans la classe.	13	6	19
La relation qui existe entre moi, les étudiantes et les étudiants m'aident à maintenir ma motivation dans la classe.	10	6	16
Dans la classe, il existe un climat de collaboration.	11	6	17
Le climat de collaboration m'aide à me motiver à apprendre.	13	6	19
Les contenus des cours du programme en GTEA correspondent à mes attentes.	12	6	18
La charge de travail scolaire en GTEA est élevée.	11	6	17
Je considère que mes relations avec les enseignantes et les enseignants sont bonnes.	14	6	20
Les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignantes et les enseignants m'aident à apprendre.	12	4	16
Je sais à qui m'adresser quand j'ai un problème.	13	6	19
Je peux rencontrer les enseignantes et les enseignants en dehors des heures de cours.	11	5	16
Je considère avoir le soutien nécessaire du personnel du collège.	10	6	16

L'ensemble des répondantes et des répondants (100 %, 6 sur 6) ont jugé être complètement en accord ou plutôt en accord avec l'énoncé que la relation qui existe entre les étudiantes, les étudiants, les enseignantes et les enseignants et entre eux et leurs collègues les aident à maintenir leur motivation dans la classe, que le climat de

collaboration dans la classe les aide à se motiver à apprendre et que les contenus des cours du programme GTEA correspondent à leurs attentes. Ils ont tous déclaré que leurs relations avec les enseignantes et les enseignants sont bonnes, qu'ils savent tous à qui s'adresser quand ils ont un problème et qu'ils considèrent avoir le soutien nécessaire du personnel du collège. Ceux qui sont motivés en discutant d'un problème ou en regardant une vidéo représentent 83 % (5 sur 6) des répondantes et des répondants. Cette même proportion d'étudiantes et d'étudiants trouve que les activités leur permettent d'interagir avec leurs collègues de classe, que les activités sont diversifiées et authentiques et qu'ils peuvent rencontrer les enseignantes et les enseignants en dehors des heures de cours. Les étudiantes et les étudiants de la session 3 sont motivés 67% (4 sur 6) puisqu'ils trouvent qu'ils ont leurs mots à dire sur les activités présentées dans les cours. Cette même proportion pense que les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignantes et les enseignants les aident à apprendre.

À la fin de la session 1, 100 % (14 sur 14) des étudiantes et des étudiants ont déclaré être totalement ou plutôt d'accord avec l'énoncé qui précise qu'ils sont motivés lorsqu'ils sont appelés à visiter une entreprise agricole ou à réaliser un laboratoire. Aussi, comme autres sources de motivation scolaire, l'ensemble des étudiantes et des étudiants (100 %, 14 sur 14) ont déclaré qu'ils ont les capacités nécessaires pour réussir leurs cours en GTEA, qu'ils trouvent que les activités exigent d'eux d'accomplir des tâches différentes et leur permettent d'utiliser des connaissances acquises dans les cours et de faire des liens avec celles-ci. Ces mêmes répondantes et répondants considèrent que leurs relations avec les enseignantes et les enseignants sont bonnes. Ceux qui ont déclaré être motivés en regardant une vidéo ou en participant à un atelier représentent 93 % (13 sur 14). Aussi, ces mêmes étudiantes et étudiants trouvent que les activités sont authentiques et suffisamment expliquées pour qu'ils sachent comment s'y prendre, qu'elles ne sont pas trop difficiles pour eux, qu'elles les aident à acquérir des savoirs utiles pour leurs projets futurs et qu'elles leur permettent d'interagir avec leurs collègues de classe. Ces 93 % d'étudiantes et d'étudiants considèrent que le climat de collaboration en classe et la relation qui existe entre les étudiantes, les étudiants, les

enseignantes et les enseignants les aident à maintenir leur motivation à apprendre. De plus, ils sont motivés puisqu'ils savent à qui s'adresser quand ils ont un problème. L'activité de discuter d'un problème, la valeur des activités (je trouve que les activités sont signifiantes pour moi et diversifiées), la perception de la compétence (je trouve que j'ai les compétences pour réussir les activités et les contenus des cours du programme GTEA) qui correspondent à leurs attentes sont des sources de motivation scolaire déclarées par 86 % des étudiantes et des étudiants (12 sur 14) à la fin de la session 1. Ces étudiantes et ces étudiants jugent que les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignantes et les enseignants les aident à apprendre. Ceux qui pensent être motivés, qui considèrent qu'il existe un climat de collaboration en classe, que la charge de travail scolaire du programme GTEA n'est pas élevée et qu'ils peuvent rencontrer les enseignantes et les enseignants en dehors des heures de cours représentent une proportion de 79 % (11 sur 14). Enfin, 71 % (10 sur 14) des répondantes et des répondants sont motivés en faisant des exercices et lorsqu'ils ont la possibilité de faire des choix ou de dire leur mot avant de réaliser des activités d'apprentissage présentées dans les cours. Ces étudiantes et ces étudiants (les 71 %) considèrent avoir le soutien nécessaire du personnel du collège et précisent que la relation qui existe entre eux, les étudiantes et les étudiants les aident à maintenir leur motivation dans la classe.

CONCLUSION

Dans la conclusion de cet essai, nous vous présentons les étapes de la recherche, les faits saillants, les limites de notre recherche, les retombées et les suites à donner.

1 LES ÉTAPES DE L'ESSAI

Après avoir défini notre problème de recherche, qui visait à mieux comprendre la diminution de la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants, inscrits à la première et la troisième session du programme Gestion et technologies d'entreprise agricole (GTEA) en automne 2017, nous avons élaboré un cadre de référence basé sur le modèle théorique de Viau (1994, 2009). Étant donné qu'il y a eu une analyse de la dynamique motivationnelle des étudiantes et des étudiants durant la première et la troisième session du programme GTEA, le cadre de référence a été fondé notamment sur l'écrit de Viau (2009), *La motivation en milieu scolaire*. Nous avons défini notre question générale de la recherche comme suit : quels sont les facteurs qui favorisent la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants inscrits au programme Gestion et technologies d'entreprise agricole (GTEA) du Collège Lionel-Groulx, lors de la session automne 2017 pour la première année (session 1) et la deuxième année (session 3) ?

Les trois objectifs spécifiques de notre recherche étaient :

1) décrire les principaux facteurs qui influencent la motivation scolaire de l'étudiante ou de l'étudiant au début et à la fin de la session 1 et la session 3 du programme GTEA.

2) évaluer la perception des étudiantes et des étudiants sur les déterminants de la dynamique motivationnelle durant les deux sessions ciblées (sessions 1 et 3).

3) identifier des solutions permettant de favoriser et de maintenir la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants lors du programme GTEA.

Pour notre essai, nous avons choisi une méthodologie qui s'inspire de la recherche quantitative descriptive. Nous avons réalisé une enquête de type descriptif qui avait pour but de réaliser un portrait de la dynamique motivationnelle des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA au Collège Lionel-Groulx. De plus, notre essai sur la motivation scolaire s'est inspiré de la posture épistémologique positiviste. Pour la collecte des données de notre essai, nous avons élaboré un questionnaire qui nous a permis de recueillir des informations mesurables et quantifiables. La population à l'étude était constituée de l'ensemble des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA du Collège Lionel-Groulx pour l'année scolaire 2017-2018. Pour analyser leur dynamique motivationnelle, nous avons utilisé la plateforme Moodle. Notre échantillon a été questionné à deux moments différents lors de la session d'automne 2017, soit à la cinquième et à la quatorzième semaine de cours, via un questionnaire électronique.

Pour réaliser cet essai de recherche, nous avons opté pour une analyse statistique des données collectées auprès de notre échantillon en mettant à contribution le logiciel Excel et les fonctions de la plateforme Moodle. Les données collectées ont été regroupées et traitées avec ces logiciels pour les convertir en pourcentage, sous la forme de tableaux et de graphiques en vue de leur interprétation. Les réponses collectées ont été compilées question par question dans le but d'identifier les différents déterminants et indicateurs de la motivation scolaire.

La démarche de notre essai a respecté les principales normes éthiques à appliquer en recherche, soit le consentement libre et éclairé, l'équilibre entre les risques et les avantages potentiels, le respect de la vie privée et la confidentialité.

2 LES FAITS SAILLANTS DES RÉSULTATS DE L'ESSAI

Au terme de cette étude, voici les conclusions auxquelles nous arrivons. Premièrement la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants, inscrits à la session 1 et à la session 3 du programme GTEA, est généralement bonne malgré une baisse constatée à la fin des deux sessions. Cette baisse est d'ailleurs plus prononcée à la fin de la session 3. Elle semble attribuable aussi bien aux facteurs relatifs à la vie personnelle des étudiantes et des étudiants, qu'aux facteurs relatifs à la classe et à ceux relatifs à la vie collégiale. Deuxièmement, notre analyse des données statistiques nous a permis d'établir un portrait de l'étudiante ou de l'étudiant type inscrit au programme GTEA du Collège Lionel-Groulx : lors de l'inscription, elle est une fille âgée entre 18 ans et 20 ans; elle consacre entre 4 à 7 heures par semaine à l'étude de ses cours à la maison, à la première session, et entre 8 à 11 heures à la troisième session. De plus, elle occupe un travail rémunéré pendant une durée de 15 à 19 heures par semaine, vient de la ville et n'a pas de lien de parenté avec le milieu agricole, contrairement à la tradition du milieu agroalimentaire. Malgré une diminution de la motivation scolaire observée à la fin de la session, cette étudiante est en général motivée pour apprendre. Pour maintenir sa motivation scolaire durant la session, elle aime réaliser un laboratoire, visiter une entreprise agricole, participer à un atelier, regarder une vidéo, discuter d'un problème ou faire un exercice. Par contre, elle n'aime pas faire des lectures, suivre un exposé PowerPoint ou devoir assister à une conférence. Selon elle, les activités d'apprentissage et d'enseignement présentées en classe sont authentiques, signifiantes et sont en lien avec ses intérêts dans la vie et ses objectifs personnels. Elle aime aussi avoir son mot à dire tant sur le point de vue du choix des activités d'enseignement et d'apprentissage que sur leur déroulement.

3 LES LIMITES DE L'ESSAI

Dans notre essai de recherche, nous avons identifié les limites suivantes : le nombre de participantes et de participants, l'outil de mesure utilisé, la généralisation des résultats et la durée de l'essai.

3.1 Le nombre de participantes et de participants

Pour notre essai, le nombre de participantes et de participants était peu élevé (22 étudiantes et étudiants pour les deux sessions étudiées). Cela nous a obligé à considérer les résultats concernant la dynamique motivationnelle durant les deux sessions ciblées avec beaucoup de prudence. De plus, nous avons été obligés de limiter nos conclusions relatives aux résultats obtenus.

3.2 L'outil de mesure

Pour ce qui est de la validité, nous avons validé le questionnaire seulement auprès de huit étudiantes et étudiants finissants de la sixième session du programme GTEA. Quant à la fidélité du questionnaire, nous ne pouvons prétendre qu'il a toujours mesuré les mêmes composantes ou les mêmes éléments, bien que nous l'ayons prétesté auprès de huit étudiantes et étudiants de la sixième session du programme. Le constat est que ces derniers semblent avoir compris les énoncés de la même façon, sauf pour certains d'entre eux qui l'ont interprété comme étant un instrument d'évaluation du programme GTEA plutôt qu'un outil permettant d'évaluer leurs perceptions de compétence, de la valeur de l'activité et de la contrôlabilité.

3.3 La généralisation des résultats

Le contexte très précis de notre essai, portant sur notre programme GTEA dans la région de Mirabel, lui confère une partie de son originalité mais limite également les possibilités d'extrapolation à d'autres programmes GTEA de d'autres collèges. En effet, étant donné le petit nombre de participantes et de participants à cette étude, ainsi que

le devis local de notre programme technique, la généralisation des résultats ne peut être faite à l'ensemble des régions du Québec.

3.4 La durée de l'essai

La dernière limite de notre essai est en lien avec la durée sur laquelle la recherche a été réalisée, soit deux sessions (1 et 3), en automne 2017. Cette durée ne nous a pas permis de faire des liens entre les cours des différentes sessions, ni de connaître l'évolution de la dynamique motivationnelle des étudiantes et des étudiants en fonction de la durée de leurs études jusqu'à l'obtention de leur DEC.

4 LES RETOMBÉES ET LES SUITES

Puisque la motivation scolaire baisse au courant de la session et de la session 1 à la session 3, nous proposons, aux enseignantes et aux enseignants, les recommandations et les pistes de réflexion en lien avec les thématiques suivantes: 1) la perception de compétence et de la valeur des activités d'enseignement et d'apprentissage; 2) la perception de contrôlabilité et l'utilité par rapport aux activités d'enseignement et d'apprentissage; 3) les abandons de cours et l'absentéisme; 4) le climat présent dans la classe; 5) le soutien à offrir aux étudiantes et aux étudiants lors de leur cheminement scolaire; 6) l'évaluation et la réalisation des travaux dans le cours; 7) l'engagement des étudiantes et des étudiants dans leur études; 8) le travail rémunéré des étudiantes et des étudiants pendant leur études; 9) le lieu de travail des étudiantes et des étudiants pendant leur études; 10) le contenu du programme GTEA au collège Lionel-Groulx; 11) les suites de l'essai.

4.1 La perception de compétence et de la valeur des activités d'enseignement et d'apprentissage

Pour maintenir la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants, et ce, jusqu'à la fin de la session, nous recommandons aux enseignantes et aux enseignants:

- d'adapter et de réajuster les activités d'enseignement et d'apprentissage suite à une évaluation des facteurs motivationnels faite à la mi-session grâce à un petit questionnaire sur la motivation scolaire.
- de recourir à des activités d'enseignement et d'apprentissage adaptées à la nouvelle population étudiante dont les trois quarts sont des femmes et plus de la moitié sont d'origine citadine.
- de proposer dès le début du programme GTEA des situations d'enseignement et d'apprentissage authentiques, significantes et utiles telles que de réaliser un laboratoire, de visiter une entreprise agricole, de participer à un atelier, de regarder une vidéo, de discuter d'un problème et de faire un exercice.

4.2 La perception de contrôlabilité et l'utilité par rapport aux activités d'enseignement et d'apprentissage

Pour maintenir la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants, et ce, jusqu'à la fin de la session, nous recommandons aux enseignantes et aux enseignants de proposer des activités d'apprentissage et d'enseignement variées pour qu'ils sentent avoir la possibilité de faire des choix, pour qu'ils aient leurs mots à dire et qu'ils aient assez de temps, en fin de session, pour compléter les différentes activités proposées durant les cours.

4.3 Les abandons de cours et l'absentéisme

Puisqu' il y a plus d'abandons et d'absentéisme dans les cours du programme GTEA à la fin de la session 3, nous recommandons aux enseignantes et aux enseignants de proposer des activités d'apprentissage et d'enseignement authentiques et signifiantes ayant un lien avec les intérêts personnels des étudiantes et des étudiants. Ces activités devraient leur permettre:

- d'accomplir des tâches différentes et de faire des liens entre les connaissances acquises dans les différents cours du programme GTEA;
- d'avoir leur mots à dire sur leur choix et leur déroulement;
- de percevoir qu'elles les aident à acquérir des savoirs utiles pour leurs projets futurs en tant qu'étudiante ou étudiant universitaire ou professionnels dans le milieu agroalimentaire;
- d'interagir avec leurs collègues de classe.

4.4 Le climat présent dans la classe

Pour aider les étudiantes et les étudiants à se motiver à apprendre, nous recommandons aux enseignantes et aux enseignants :

- de maintenir un climat de collaboration entre les étudiantes et les étudiants;
- de favoriser une compétition positive entre les étudiantes et les étudiants, etce, jusqu'à la fin de la session;
- de créer des conditions d'apprentissage qui permettent d'améliorer les relations entre collègues, entre eux et avec leurs enseignantes et leurs enseignants;
- de valoriser, à la fin de la session, l'aide par les pairs pour stimuler les étudiantes et les étudiants moins motivés;

- de recourir au parrainage des étudiantes et des étudiants d'origine citadine par celles et ceux qui proviennent d'une région rurale et qui vivent dans une entreprise agricole;
- d'éviter le climat de compétition qui règne dans la classe entre collègues à la fin de la session 1.

4.5 Le soutien à offrir aux étudiantes et aux étudiants lors de leur cheminement scolaire

Pour être motivés, au début et à la fin des deux sessions (1 et 3), les étudiantes et les étudiants demandent :

- un soutien pédagogique individualisé de la part des enseignantes et des enseignants;
- un soutien par les aides pédagogiques individuel (API) tant pour leur choix de cours, que la planification de leur temps et leur cheminement scolaire;
- un soutien de la part du coordonnateur du programme GTEA afin de résoudre des problèmes d'intégration dans les différents cours;
- une aide du personnel de soutien tel qu'un psychologue ou un psychoéducateur pour développer la confiance en soi, la gestion du stress et la résolution de problèmes de concentration;
- un soutien pédagogique entre les étudiantes et les étudiants, surtout à la fin de la session.
- un accompagnement dans leur cheminement scolaire, dès la première session, par tous les intervenants du collège pour qu'ils réalisent leur rêve de devenir une ou un technologue gestionnaire.

4.6 L'évaluation et la réalisation des travaux dans les cours

Pour maintenir la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants, et ce, jusqu'à la fin de la session, nous suggérons aux enseignantes et aux enseignants:

- de réexaminer les délais de réalisation des travaux à la fin de la session 3 puisque les deux tiers des étudiantes et des étudiants trouvent qu'ils n'ont pas assez de temps pour compléter les différentes activités pendant les cours;
- de prioriser les examens sommatifs, les quiz, les devoirs formatifs, les rapports de visite d'une entreprise agricole, la réalisation de laboratoires, les travaux d'équipe et le travail de session.

4.7 L'engagement des étudiantes et des étudiants dans leur études

Pour maintenir la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants, nous recommandons aux enseignantes et aux enseignants :

- de favoriser leur engagement à la fin de session 1 en organisant des activités d'enseignement et d'apprentissage qui les inciteraient à consacrer plus de temps à leurs études;
- de leur permettre d'accomplir des tâches différentes;
- de leur permettre de faire des liens entre les connaissances et les savoirs acquis dans les différents cours du programme GTEA.

4.8 Le travail rémunéré des étudiantes et des étudiants pendant leur études

Puisque la majorité des étudiantes et des étudiants occupent un travail rémunéré, il est nécessaire de tenir compte de cette situation parce que celle-ci pourrait nuire à leur réussite scolaire, et ce, particulièrement à la fin de la session. Nous recommandons aux enseignantes et aux enseignants de les informer et de les

sensibiliser sur le sujet afin qu'ils trouvent un juste équilibre entre le travail rémunéré et leurs études.

4.9 Le lieu de travail des étudiantes et des étudiants pendant leur études

Puisque plus que la moitié des étudiantes et des étudiants travaillent dans un autre milieu n'ayant pas de lien avec le domaine agricole, nous recommandons d'intégrer le programme Apprentissage en Milieu du Travail (AMT) pour les encourager à travailler dans des entreprises du milieu agroalimentaire de la région.

4.10 Le contenu du programme GTEA au Collège Lionel-Groulx

Pour maintenir la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants, nous recommandons aux enseignantes et aux enseignants:

- de tenir compte des éléments suivants : les étudiantes et les étudiants sont d'accord avec le fait que les contenus des cours du programme GTEA correspondent à leurs attentes, qu'ils considèrent avoir le soutien nécessaire du personnel du collège, qu'ils considèrent que leurs relations avec leurs enseignantes et leurs enseignants sont bonnes, qu'ils savent à qui s'adresser quand ils ont un problème, qu'ils ont la possibilité de rencontrer leurs enseignantes et leurs enseignants en dehors des heures de cours et que les méthodes pédagogiques utilisées par ces derniers les aident à apprendre.
- d'expliquer davantage le cheminement scolaire et le contenu du programme GTEA, et ce, dès le début de la session 1;
- d'éviter les principales sources de démotivation scolaire qui ont été déclarées par les étudiantes et les étudiants soit : l'obligation de faire des lectures, de suivre un exposé PowerPoint ou une conférence, de manquer de temps pour

compléter les différentes activités pendant les cours, d'avoir peu de contrôlabilité sur les activités d'enseignement et d'apprentissage réalisées en classe et de constater que le niveau de difficulté du programme GTEA est trop élevé.

4.11 Les suites de l'essai

Dans le but de généraliser les bénéfices de cet essai à la communauté, nous croyons :

- qu'il serait pertinent de mener d'autres enquêtes auprès des étudiantes et des étudiants d'autres collèges offrant le même programme;
- de faire une étude similaire sur quelques années pour donner des résultats plus riches et pour identifier, avec une meilleure certitude, la dynamique motivationnelle des étudiantes et des étudiants inscrits au programme GTEA au Collège Lionel-Groulx.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep*. Lévis, Québec. Les presses de l'Université de Laval.

Barbeau, D. (1994). *Analyse des déterminants de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Rapport de recherche, Collège de Bois-de-Boulogne.

Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997). Comment favoriser la motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 11(1), 9-13.

Boisvert, J. (2010). La motivation, une question de genre, mais aussi de calibre. *Pédagogie collégiale*, 24(1), 33-40.

Boisvert, J. et Paradis, J. (2008). *Les déterminants et indicateurs de la motivation : convergences et divergences chez les garçons et les filles en Sciences humaines au collégial*. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

Boudreault, P. (2004). La recherche quantitative. T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, 151-180. (3^e éd.). Université de Québec en Outaouais.

Boudreault, P., et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, 149-181. (3^e éd.). Montréal : ERPI (1^{re} éd. 2000).

Crête, J. (2016). L'éthique en recherche sociale. B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, 289-312. (6^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).

Dorion, Jean-Pierre (2005). *Causes et solutions au taux d'échec et d'abandon élevé en technique de l'informatique au Cégep de Saint-Hyacinthe*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

Dubois, A. (1998). *Les motivations d'élèves québécois du primaire pour leurs cours d'éducation physique*. Mémoire de maîtrise de la Faculté d'Éducation Physique et Sportive, Université de Sherbrooke, Québec.

Durand, C. et Blais, A. (2016). Le sondage. B. Gauthier et I. Bourgeois (dir), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, 455-501. (6^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).

Fortin, L. (1998). *Détermination du profil motivationnel des étudiants de sixième session du programme Techniques d'intervention en loisir susceptibles de ne pas obtenir leur diplôme*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1^{re} éd. 2006).

Gouvernement de l'Ontario (2012). Favoriser l'engagement des élèves grâce à la différenciation pédagogique. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.edugains.ca/resources/DI/Brochures/FrenchResources/FrenchDIBrochure.pdf>>

Gouvernement du Québec (2004). Diagnostic sur l'établissement des jeunes en agriculture. Québec: ministère de l'Agriculture des Pêcheries et de l'Alimentation, Direction des politiques sur la gestion des risques.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013) *Gestion et technologies d'entreprise agricole 152.B0*.

Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, 35-62. (3^e éd.). Montréal : ERPI (1^{re} éd. 2000).

Jacques Mignon, J. (2012). *Étude longitudinale de la motivation d'étudiants universitaires de première année* (Thèse de doctorat). Université de Liège - Gembloux Agro-Bio Tech, Belgique.

Jean, P. et Rondeau, D. (2003). Forum des élèves sur la réussite. *Pédagogie collégiale*, 14(20), 4-8.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin (1^{re} éd. 1988).

Paradis, J. (2000). Se donner les moyens de la réussite au collégial. Quelques avenues prometteuses. *Pédagogie collégiale*, 14(1), 18-23.

Parent, S. (2014). De la motivation à l'engagement, un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants. *Pédagogie collégiale*, 27(3), 13-16.

Roy, J. (2006). La réussite scolaire : Intervenir selon une perspective sociale. *Pédagogie collégiale*, 20(1), 32-36.

Savoie-Zajc. et Karsenti, T (2011). La méthodologie. T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, 109-122. (3^e éd.). Montréal : ERPI (1^{re} éd. 2000).

Simard, S. (1999). *Programme d'intervention sur les déterminants et les indicateurs de la motivation (P.I.D.I.M.)*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec, Chicoutimi.

Université de Sherbrooke (2015). *Guide de présentation du bloc recherche innovation et analyse critique de la maîtrise en enseignement au collégial*, 24-26.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Sherbrooke : Les éditions du renouveau pédagogique.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire* (3^e Éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

Villeneuve, M. (2014). *Étude portant sur la motivation des étudiantes et des étudiants du programme Soins infirmiers par rapport à leur apprentissage de la biologie au Collège de Maisonneuve*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

ANNEXE 1- COMPÉTENCES DU PROGRAMME GESTION ET TECHNOLOGIES DE L'ENTREPRISE AGRICOLE (152.B0)

- 0229 Analyser la fonction de travail.
- 021N Analyser l'organisation et le fonctionnement d'une entreprise agricole.
- 021P Interpréter les données agronomiques d'une production agricole.
- 021Q Intervenir en matière de santé et de sécurité au travail.
- 021R Réaliser une séquence de tâches de production agricole.
- 021S Intervenir en matière de protection de l'environnement.
- 021T Gérer l'utilisation du fonds de terre, du boisé et des bâtiments agricoles.
- 021U Communiquer en milieu de travail.
- 021V Réaliser les opérations administratives courantes d'une entreprise agricole.
- 021W Gérer l'utilisation du parc de machinerie et d'équipement agricole.
- 021X Gérer le personnel d'une entreprise agricole.
- 021Y Choisir un mode de production agricole.
- 021Z Choisir un système de production agricole.
- 0220 Organiser les activités d'une production agricole.
- 0221 Coordonner les opérations d'une production agricole.
- 0222 Assurer la qualité d'une production agricole.
- 0223 Planifier la production annuelle d'une entreprise agricole.
- 0224 Faire la mise en marché de produits et de services agricoles.
- 0225 Réaliser des actions de recherche appliquée et de développement.
- 0226 Évaluer un cycle de production agricole.
- 0227 Élaborer le plan de développement d'une entreprise agricole.
- 0228 Réaliser un projet agricole innovant.

ANNEXE 2- STATISTIQUES SRAM

Produit par le SRAM
24.Mai.2017 à 15:12

Version 1.5
Requête #14270612

INDICATEURS DU CHEMINEMENT SCOLAIRE

Tableau 11: Nombre d'inscrits et cotes du secondaire

Collège : Collège Lionel-Groulx

Population: Regroupement de 'A' et 'B'

Programme : 152B0 - GESTION ET EXPLOITATION D'ENTREPRISE AGRICOLE
152A0,152B0

Sexe : Tous

Groupes comparés

Groupe 1: Étudiants de votre collège

Groupe 2: Étudiants de tous les collèges affiliés à PSEP

- - - - - COTES DU SECONDAIRE - - - - -								
COHORTE	NOMBRE INITIAL D' INSCRITS	NOMBRE AVEC COTES	MOYENNE GÉNÉRALE (mgs)		MOYENNE PONDÉRÉE (mps)		COTE FINALE (cfs)	
			val.	% avec	val.	% avec	val.	% avec
			moy.	mgs<70	moy.	mps<70	moy.	cfs<70
GROUPE 1								
Aut-2007	11	9	78,9	11,1	82,1	11,1	83,1	22,2
Aut-2008	1	1	65,0	100,0	59,0	100,0	58,0	100,0
Aut-2009								
Aut-2010	7	6	73,3	16,7	74,8	16,7	74,5	16,7
Aut-2011	6	6	72,5	33,3	71,0	50,0	70,7	50,0
Aut-2012	6	6	76,2	0,0	78,3	16,7	81,2	16,7
Aut-2013	16	16	74,5	25,0	77,0	31,3	78,9	31,3
Aut-2014	18	15	76,7	6,7	79,0	20,0	80,5	20,0
Aut-2015	16	16	73,0	18,8	72,5	37,5	71,8	43,8
Aut-2016	8	7	72,7	28,6	71,0	42,9	69,3	42,9
GROUPE 2								
Aut-2007	230	193	76,0	11,4	77,0	20,2	78,3	23,3
Aut-2008	213	193	76,1	11,9	77,0	24,4	78,8	26,9
Aut-2009	226	207	76,6	10,6	78,7	17,4	80,6	18,8
Aut-2010	272	237	75,6	11,8	78,0	20,7	79,5	24,9
Aut-2011	246	216	76,0	14,4	78,7	21,8	80,6	22,2
Aut-2012	250	226	76,4	11,1	79,1	15,9	81,4	15,9
Aut-2013	272	243	76,6	9,1	79,8	14,8	82,2	15,6
Aut-2014	325	290	76,8	7,6	79,5	17,2	82,0	20,7
Aut-2015	300	269	75,9	9,3	77,9	16,7	79,7	18,6
Aut-2016	324	283	76,8	7,8	79,3	15,9	81,4	16,3

Produit par le SRAM
24.Mai.2017 à 15:12

Version 1.5
Requête #14270612

INDICATEURS DU CHEMINEMENT SCOLAIRE

Tableau i2: Taux de réussite en première session

Collège : Collège Lionel-Groulx

Population: Regroupement de 'A' et 'B'

Programme : 152B0 - GESTION ET EXPLOITATION D'ENTREPRISE AGRICOLE
152A0,152B0

Sexe : Tous

Groupes comparés

Groupe 1: Étudiants de votre collège

Groupe 2: Étudiants de tous les collèges affiliés à PSEP

	% D'ÉTUDIANTS AVEC UN TAUX DE RÉUSSITE					TAUX DE RÉUSSITE MOYEN
COHORTE	= 0%	< 50%	> 65%	> 80%	=100%	
GROUPE 1						
Aut-2007	0,0	9,1	90,9	90,9	36,4	85,5
Aut-2008	0,0	0,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Aut-2009						
Aut-2010	0,0	0,0	71,4	71,4	57,1	86,0
Aut-2011	0,0	0,0	100,0	83,3	33,3	90,0
Aut-2012	0,0	16,7	83,3	83,3	83,3	88,8
Aut-2013	6,3	12,5	81,3	81,3	68,8	83,9
Aut-2014	0,0	5,6	83,3	72,2	66,7	87,1
Aut-2015	0,0	12,5	75,0	68,8	56,3	81,9
Aut-2016	0,0	0,0	100,0	87,5	37,5	90,1
GROUPE 2						
Aut-2007	4,3	8,3	89,1	82,6	67,8	88,3
Aut-2008	4,2	8,5	86,9	78,4	60,6	86,5
Aut-2009	4,4	10,6	86,7	77,0	64,2	86,3
Aut-2010	6,6	12,5	81,3	75,4	62,1	83,1
Aut-2011	4,9	11,8	85,4	76,0	64,6	84,9
Aut-2012	4,4	9,6	86,8	77,6	68,0	86,8
Aut-2013	2,9	7,0	89,7	80,9	69,5	88,6
Aut-2014	3,1	5,5	89,8	78,8	68,3	88,8
Aut-2015	4,3	10,3	83,0	73,3	58,7	84,4
Aut-2016	1,2	7,1	86,4	77,2	65,4	88,0

Produit par le SRAM
24.Mai.2017 à 15:12

Version 1.5
Requête #14270612

INDICATEURS DU CHEMINEMENT SCOLAIRE

Tableau i3a: Taux de réinscription à chaque session
(même collège: même programme / tout programme)

Collège : Collège Lionel-Groulx

Population: Regroupement de 'A' et 'B'

Programme : 152B0 - GESTION ET EXPLOITATION D'ENTREPRISE AGRICOLE
152A0,152B0

Sexe : Tous

Groupes comparés

Groupe 1: Étudiants de votre collège

Groupe 2: Étudiants de tous les collèges affiliés à PSEP

% D'ÉTUDIANTS RÉINSCRITS

COHORTE	EN 2e SESSION		EN 3e SESSION		EN 4e SESSION		EN 5e SESSION		EN 6e SESSION	
	même prog.	tout prog.	même prog.	tout prog.	même prog.	tout prog.	même prog.	tout prog.	même prog.	tout prog.
GROUPE 1										
Aut-2007	72,7	72,7	63,6	63,6	54,5	54,5	27,3	27,3	27,3	27,3
Aut-2008	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Aut-2009										
Aut-2010	71,4	71,4	71,4	71,4	57,1	57,1	14,3	14,3	0,0	0,0
Aut-2011	100,0	100,0	66,7	66,7	66,7	66,7	16,7	16,7	16,7	16,7
Aut-2012	83,3	83,3	66,7	66,7	66,7	66,7	33,3	33,3	0,0	0,0
Aut-2013	81,3	87,5	68,8	68,8	62,5	62,5	43,8	43,8	37,5	37,5
Aut-2014	88,9	88,9	61,1	66,7	55,6	61,1	44,4	44,4	38,9	38,9
Aut-2015	75,0	81,3	62,5	68,8	62,5	68,8				
Aut-2016	87,5	87,5								
GROUPE 2										
Aut-2007	86,1	88,3	78,7	80,4	75,2	76,5	70,4	71,3	69,1	69,6
Aut-2008	87,8	88,3	77,9	78,4	73,2	73,7	64,8	65,7	62,4	63,4
Aut-2009	86,3	88,5	78,3	78,3	74,8	75,7	68,1	69,5	65,0	67,3
Aut-2010	82,0	82,4	73,2	74,3	69,1	69,9	61,8	63,2	57,7	59,2
Aut-2011	87,0	88,6	73,6	75,2	69,5	70,3	58,1	59,8	53,7	55,3
Aut-2012	86,4	88,4	76,4	77,2	70,0	71,2	62,4	63,6	59,6	61,6
Aut-2013	86,8	87,9	76,8	77,9	72,8	74,3	68,8	69,9	66,5	67,6
Aut-2014	88,0	89,2	74,5	75,1	69,8	70,8	65,2	65,2	61,5	62,2
Aut-2015	87,0	88,3	79,0	80,0	72,7	74,3				
Aut-2016	84,9	84,9								

Produit par le SRAM
24.Mai.2017 à 15:12

Version 1.5
Requête #14270612

INDICATEURS DU CHEMINEMENT SCOLAIRE

Tableau i4: Taux de diplomation cumulatifs
(même collège: même programme / tout programme)

Collège : Collège Lionel-Groulx

Population: Regroupement de 'A' et 'B'

Programme : 152B0 - GESTION ET EXPLOITATION D'ENTREPRISE AGRICOLE
152A0,152B0

Sexe : Tous

Groupes comparés

Groupe 1: Étudiants de votre collège

Groupe 2: Étudiants de tous les collèges affiliés à PSEP



ANNEXE 3- FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Cette recherche a pour but d'identifier les facteurs influençant la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants inscrits au programme Gestion et Technologies d'Entreprise Agricole du Collège Lionel-Groulx lors de la session 1 et 3 de l'automne 2017.

Avantages

Tout en faisant le point sur ton cheminement, tu auras contribué à aider les responsables à mieux comprendre les raisons qui expliquent pourquoi certains jeunes sont moins motivés par les activités pédagogiques proposées. En répondant sérieusement au questionnaire, tu peux aider les intervenants du cégep à réaliser des actions précises qui correspondent aux vraies préoccupations des étudiantes et des étudiants. Prends note que la direction du Collège, estimant que cette recherche aura des retombées positives pour l'ensemble des étudiantes et des étudiants du programme GTEA, m'a autorisé à te solliciter.

Risques et inconvénients

Ta participation à cette enquête ne comporte aucun risque pour toi. Le seul inconvénient, s'il en est un, est le temps que tu devras consacrer pour répondre au questionnaire. Toutes les questions seront très utiles pour tracer le portrait de la dynamique motivationnelle des étudiantes et des étudiants du programme GTEA.

Confidentialité

Prends note qu'aucun renseignement ne permettra au chercheur de t'identifier dans le questionnaire et par conséquent, il n'y aura aucun moyen de t'identifier lors de la diffusion des résultats. Les données anonymes seront conservées sur un disque dur accessible uniquement aux personnes autorisées par le chercheur responsable.

Le projet a reçu la certification éthique du Collège Lionel-Groulx. Si tu as des questions d'ordre éthique, tu peux consulter madame Nellie Giguère, conseillère pédagogique responsable de la recherche. Voici ses coordonnées:

Nellie Giguère

Conseillère pédagogique responsable de la recherche

Courriel : Nellie.giguere@clg.qc.ca

Par la signature de ce formulaire, je consens à ce que Hamid Achchag, enseignant-chercheur du Collège Lionel-Groulx, utilise les informations recueillies par le questionnaire rempli en classe à des fins de recherche sur la motivation et en vue de l'obtention du grade de Maître en enseignement

Signé le _____ à _____

Signature _____

Chercheur responsable

Hamid Achchag

Téléphone : (450) 434-8150 poste : 5756

Courriel : Hamid.Achchag@clg.qc.ca

**ANNEXE 4- QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION DES ÉTUDIANTES
ET DES ÉTUDIANTS INSCRITS AU PROGRAMME EN GESTION ET
TECHNOLOGIE D'ENTREPRISE AGRICOLE (GTEA) DU COLLÈGE
LIONEL-GROULX**

1. L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE

L'objectif de la recherche est d'identifier les facteurs influençant la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants inscrits au programme Gestion et Technologies d'Entreprise Agricole du Collège Lionel-Groulx lors de la session 1 et 3 de l'automne 2017.

2. LES CONSIGNES POUR REMPLIR LE QUESTIONNAIRE

2.1 La durée à consacrer pour répondre au questionnaire: 15 à 20 minutes.

2.2 La réponse aux questions

A) Pour les questions présentées sous la forme d'un tableau, tu dois encercler l'expression qui te représente le mieux. Le chiffre doit refléter ce que tu ressens dans le cadre de tes cours techniques ou les activités du programme GTEA.

Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
1	2	3	4

B) Pour les questions à choix multiples, tu dois cocher par un «X» la case appropriée et préciser la réponse lorsque c'est demandé.

3. LA CONFIDENTIALITÉ

Comme chercheur, je vais m'assurer de la plus stricte confidentialité des renseignements qui nous seront fournis à l'aide du questionnaire. Aucun risque ne sera lié à la participation à cette étude. Tes résultats individuels ne seront communiqués à personne. Tes réponses serviront uniquement à des fins de recherche sur la motivation des étudiantes et des étudiants du programme GTEA. Je te rappelle que tu es entièrement libre de participer à cette étude. Si tu désires des informations supplémentaires, tu peux me contacter aux coordonnées suivantes :

Hamid Achchag

Téléphone : (450) 434-8150 poste : 5756

Courriel : Hamid.Achchag@clg.qc.ca

Thème 1 : Les facteurs relatifs à la vie personnelle qui influencent la dynamique motivationnelle de l'étudiante ou de l'étudiant en GTEA

1. Quel âge as-tu ?

- ☐ D Moins de 18 ans.
- ☐ D 18 à 20 ans.
- ☐ D 21 à 25 ans.
- ☐ D Plus de 25 ans.

2. Tu es :

- ☐ D Un homme.
- ☐ D Une femme.

3. Sur une échelle de 1 (très faible) à 10 (très forte), peux-tu situer ta motivation actuelle dans le programme GTEA au Collège Lionel-Groulx? Coche la réponse.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. À ce jour, quelle moyenne as-tu dans tous les cours en GTEA?

- ☐ D 85 % et plus.
- ☐ D Entre 76 et 84 %.
- ☐ D Entre 67 et 75 %.
- ☐ D Entre 60 et 66 %.
- ☐ D 59 % et moins.
- ☐ D Je ne sais pas, car je suis en session 1 et je n'ai pas encore eu d'évaluation.

S. Depuis le début de la présente session, combien d'heures par semaine as-tu consacré à l'étude de tes cours?

- ☐ D Entre 0 et 3 heures par semaine.
- ☐ D Entre 4 et 7 heures par semaine.
- ☐ D Entre 8 et 11 heures par semaine.
- ☐ D Entre 12 et 15 heures par semaine.
- ☐ D Entre 16 et 19 heures par semaine.
- ☐ D 20 heures et plus par semaine.

6. Quels liens as-tu avec le domaine agricole?

- ☐ Je viens d'une région rurale; mes parents sont dans le domaine agricole.
- ☐ Je viens d'une région rurale; mes parents ne sont pas dans le domaine agricole.
- ☐ Je viens de la ville; je n'ai aucune parenté dans le domaine agricole.
- ☐ Je viens de la ville, j'ai de la parenté dans le domaine agricole (cousins, oncles ou autres).

7. Avant de t'inscrire au programme GTEA, combien de temps as-tu consacré pour connaître le milieu de travail dans lequel tu allais étudier?

- ☐ 0 heure.
- ☐ 1 heure et moins.
- ☐ 1 à 3 heures.
- ☐ 4 heures.
- ☐ 5 heures et plus.

8. Pour quelle(s) raison(s) as-tu choisi de t'inscrire au programme GTEA ?

Coche toutes les réponses qui s'appliquent.

- ☐ J'avais de l'expérience dans le domaine agricole et je souhaite accroître mes compétences.
- ☐ Mes parents ou mes amis m'ont encouragé à m'y inscrire.
- ☐ Une conseillère ou un conseiller en orientation m'a conseillé(e) de m'y inscrire.
- ☐ Je suis intéressé(e) par le domaine de la gestion agricole.
- ☐ Aucun autre programme ne m'intéressait au collège.
- ☐ Des gens de mon réseau de contacts travaillent dans le domaine agricole. Ils m'ont motivé à m'y inscrire.
- ☐ C'est un essai. Le programme GTEA me semble intéressant et je veux savoir s'il me convient.
- ☐ Pour bénéficier des fonds de soutien du gouvernement (primes d'établissement en agriculture et subventions financières) aux projets agricoles.
- ☐ Assurer la relève agricole de l'entreprise familiale.
- ☐ Autre(s) raison(s), spécifiez : _____

9. Est-ce que tu occupes un emploi rémunéré?

- ☐ Oui.
- ☐ Non, passez directement à la question 13.

10. As-tu actuellement un emploi rémunéré ? Si tu as répondu «oui», combien d'heures par semaine consacres-tu à cet emploi ?

- ☐ Non, je n'ai pas d'emploi rémunéré actuellement (passe à la question 13).
- ☐ Oui, entre 0 et 4 heures par semaine.
- ☐ Oui, entre 5 et 9 heures par semaine.
- ☐ Oui, entre 10 et 14 heures par semaine.
- ☐ Oui, entre 15 et 19 heures par semaine.
- ☐ Oui, entre 20 et 24 heures par semaine.
- ☐ Oui, entre 25 et 29 heures par semaine.
- ☐ Oui, plus de 30 heures par semaine.

11. Dans quel milieu travailles-tu ?

- ☐ Dans une entreprise agricole.
 - ☐ Dans un milieu en lien avec le domaine agricole.
 - ☐ Dans un autre milieu n'ayant pas de lien avec le domaine agricole, spécifiez :
-

12. Quelles sont les raisons pour lesquelles tu dois travailler ?

- ☐ Pour avoir plus d'argent pour mes dépenses personnelles (voyages, vêtements, sorties, loisirs, restauration, voiture, déplacements ou autres).
 - ☐ Parce que je suis autonome financièrement et je dois payer mes études, mon logement, ma nourriture, mes titres de transport ou autres.
 - ☐ Pour avoir de l'expérience en milieu de travail.
 - ☐ Pour rembourser mes dettes.
 - ☐ Autre(s) raison(s), spécifiez :
-

13. Si tu n'as pas d'emploi rémunéré actuellement, quelles sont tes principales ressources financières ?

- ☐ Mes parents.
 - ☐ Mes prêts et bourses.
 - ☐ Mes économies personnelles.
 - ☐ Autre(s) ressource(s) financière(s), précisez :
-
-
-

14. As-tu abandonné un ou plusieurs cours au courant de la session?

- D Je n'ai abandonné aucun cours.
- D Non, mais je pense le faire.
- D J' ai abandonné les cours

suivants: _ _ _ _ _

Si vous n'avez abandonné aucun cours, passez directement à la question 16.

15. Pourquoi as-tu abandonné un (1) ou plusieurs cours au courant de la session?

- D Ne s'applique pas.
- D J' avais des mauvaises notes.
- D J' avais un manque d'intérêt.
- D J' ai reporté ces cours à une session antérieure.
- D Je dois travailler pour résoudre des problèmes financiers.
- D Je n'aimais pas l'enseignante ou l'enseignant.
- D J' avais un conflit d'horaire.
- D Autre(s) raison(s), précisez :

16. Au total, combien de fois as-tu manqué des cours au courant de la session?

- D Aucune fois.
- D 1 fois.
- D 2 à 3 fois.
- D 4 à 5 fois.
- D 6 fois et plus.

17. Sélectionne ton degré d'accord avec les énoncés se rapportant à tes attitudes et comportements en rapport avec tes études.

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accor	Totalement en accord
Je fais mes devoirs d'une façon régulière.	1	2	3	4
Je prépare mes examens la veille ou à la dernière minute.	1	2	3	4
Je ne suis pas totalement investi, cela dépend du cours et du moment.	1	2	3	4
Je consacre le temps nécessaire pour faire mes travaux hors de la classe.	1	2	3	4
Je pense que je suis bien préparé pour réussir mes cours en GTEA.	1	2	3	4
J'ai les capacités nécessaires pour réussir mes cours en GTEA.	1	2	3	4
Je suis déterminé à terminer mes cours en GTEA et avoir mon diplôme. Je suis indécis quant à la suite de ma carrière une fois que j'aurais mon diplôme en GTEA.	1	2	3	4
Il se peut que je ne poursuive pas mes études en GTEA lors de la prochaine session.	1	2	3	4
Si je trouve un emploi à temps plein dans une entreprise agricole, je vais quitter mes études en GTEA.	1	2	3	4
Si je trouve un emploi à temps plein dans une entreprise non agricole, je vais quitter mes études en GTEA.	1	2	3	4
Des difficultés financières pourraient m'obliger à quitter le programme en GTEA.	1	2	3	4

**Thème 2 : Les facteurs relatifs à la classe qui influencent la
dynamique motivationnelle de l'étudiante ou l'étudiant en
GTEA**

18. À quel point les activités faites en classe te motivent-elles ?

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accor	Totalement en accord
Exposé PowerPoint	1	2	3	4
Faire des exercices	1	2	3	4
Faire des lectures	1	2	3	4
Discuter d'un problème	1	2	3	4
Regarder une vidéo	1	2	3	4
Visiter une entreprise agricole	1	2	3	4
Participer à un atelier	1	2	3	4
Réaliser un laboratoire	1	2	3	4
Suivre une conférence	1	2	3	4

19. Sélectionne ton degré d'accord avec les énoncés se rapportant à ta perception des activités d'apprentissage réalisées en classe.

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
Je trouve que les activités sont suffisamment expliquées pour que je sache comment m'y prendre (consignes claires).	1	2	3	4
Je trouve que les activités sont signifiantes pour moi. Elles sont en lien avec mes intérêts dans la vie et mes buts pour le programme GTEA.	1	2	3	4
Je trouve, en pratiquant les activités, que j'ai la possibilité de faire des choix, (par exemple sur la façon de faire l'activité ou le choix du sujet à traiter).	1	2	3	4
Je trouve que les activités sont authentiques, c'est-à-dire qu'elles ressemblent aux tâches que je réaliserai dans ma future carrière de technologue agricole.	1	2	3	4
Je trouve que les activités sont trop difficiles pour moi.	1	2	3	4
Je trouve que les activités me demandent de m'engager, c'est-à-dire de mobiliser des efforts et de la concentration.	1	2	3	4
Je trouve que les activités exigent de moi d'accomplir des tâches différentes.	1	2	3	4
Je trouve que les activités me permettent d'utiliser des connaissances acquises dans les cours et de faire des liens avec celles-ci.	1	2	3	4
Je trouve que j'ai les compétences pour réussir les activités.	1	2	3	4
Je trouve que j'ai mon mot à dire sur les activités présentées dans les cours.	1	2	3	4
Je trouve que les activités sont diversifiées.	1	2	3	4
Je trouve que les activités m'aident à acquérir des savoirs utiles pour mes projets futurs (emploi ou université).	1	2	3	4
Je trouve que les activités me permettent d'interagir avec mes collègues de classe.	1	2	3	4
Je trouve que j'ai assez de temps pour compléter les différentes activités pendant les cours.	1	2	3	4

20. Les moyens par lesquels tu es évalué t'incitent-ils à travailler davantage pour réussir ?

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accor	Totalement en accord
Exposé oral	1	2	3	4
Examens sommatifs	1	2	3	4
Devoirs formatifs	1	2	3	4
Quiz (questions à choix multiples)	1	2	3	4
Rapport de visite d'une entreprise agricole	1	2	3	4
Rapport d'une conférence	1	2	3	4
Travail de session (projet)	1	2	3	4
Évaluation par les pairs	1	2	3	4
Réalisation d'un laboratoire	1	2	3	4
Travaux d'équipe	1	2	3	4

21. Si on te laissait choisir, comment aimerais-tu être évalué ?

22. Sélectionne ton degré d'accord avec les énoncés se rapportant aux règles mises en place dans la classe.

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accor	Totalement en accord
Les règles proposées par les enseignantes et les enseignants m'aident à me motiver.	1	2	3	4
Les règles dans la classe m'empêchent de participer comme je le voudrais dans les différents cours.	1	2	3	4

23. Sélectionnez ton degré d'accord avec les énoncés se rapportant au climat dans la classe.

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
La relation qui existe entre les étudiantes, les étudiants, les enseignantes et les enseignants m'aident à maintenir ma motivation dans la classe.	1	2	3	4
La relation qui existe entre moi, les étudiantes et les étudiants m'aident à maintenir ma motivation dans la classe.	1	2	3	4
Dans la classe, il existe un climat de collaboration.	1	2	3	4
Dans la classe, il existe un climat de compétition.	1	2	3	4
Le climat de collaboration m'aide à me motiver à apprendre.	1	2	3	4
Le climat de compétition me motive à apprendre.	1	2	3	4

24. Sélectionne ton degré d'accord avec les énoncés se rapportant aux récompenses et aux sanctions.

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accor	Totalement en accord
Les récompenses qui sont données en classe m'incitent à travailler.	1	2	3	4
Les sanctions qui sont données en classe m'aident à m'améliorer.	1	2	3	4

Thème 3 : Les facteurs relatifs au collège qui influencent la dynamiquemotivationnelle de l'étudiante ou l'étudiant en GTEA

25. L'environnementscolaire au Collège Lionel-Groulx:

- ☐ Est facilitant pour mes études.
- ☐ Ne facilite pas mes études.

26. En ce moment, combien de cours as-tu par semaine?

J'ai _____ cours spécifiques au programme (techniques).

J'ai _____ cours de la formation générale (anglais, éducation physique, français, philosophie).

27. Quel(s) type(s) d'aide aimerais-tu avoir pour être motivé à apprendre? Coche toutes les réponses qui s'appliquent.

- ☐ Aide individuelle de la part des enseignanteset des enseignants.
- ☐ Aide de la part des étudiantes et des étudiants.
- ☐ Aide virtuelle via Colnet.
- ☐ Aide d'un aidepédagogique individuel (APD pour le choix du cours, la planification du temps et le cheminement scolaire).
- ☐ Aide du coordonnateur en GTEA pour résoudre des problèmes d'intégration dans les différents cours.
- ☐ Aide du personnel de soutien tel que psychologue ou psychoéducateur pour développer la confiance en soi, gérer le stress, résoudre des problèmes de concentration et autres.
- ☐ Autre(s) aide (s), précisez : _____

28. Sélectionne ton degré d'accord avec les énoncés se rapportant au programme GTEA.

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
Les contenus des cours du programme GTEA correspondent à mes attentes.	1	2	3	4
Le programme GTEA est facile.	1	2	3	4
La charge de travail scolaire en GTEA est élevée.	1	2	3	4
Je peux rencontrer les enseignantes et les enseignants en dehors des heures de cours.	1	2	3	4
Je considère avoir le soutien nécessaire du personnel du collège.	1	2	3	4
Je considère que mes relations avec les enseignantes et les enseignants sont bonnes.	1	2	3	4
Les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignantes et les enseignants m'aident à apprendre.	1	2	3	4
Je sais à qui m'adresser quand j'ai un problème.	1	2	3	4

ANNEXE 5- CERTIFICAT ÉTHIQUE DU CER DU COLLÈGE LIONEL-GROULX



Collège
Lionel-Groulx

Sainte-Thérèse, le 15 mai 2018

Monsieur Hamid Achchag
Collège Lionel-Groulx
100 rue Duquet
Sainte-Thérèse, Québec
J7E 3G6

Objet : Renouvellement de certificat éthique du CER du Collège Lionel-Groulx

Projet : 2017-002 : Identification des facteurs motivationnels qui favorisent la réussite des étudiantes et des étudiants inscrits au programme Gestion et technologies d'entreprise agricole (GTEA) du Collège Lionel-Groulx, lors de la session automne 2017 pour la première année (session 1) et la deuxième année (session 3).

Monsieur Achchag,

Le Comité d'éthique de la recherche CER du Collège Lionel-Groulx a fait l'évaluation de votre demande de renouvellement de certificat éthique.

Le CER a jugé vos documents respectueux des normes d'éthique de la recherche. Par conséquent, le CER renouvelle votre certificat éthique pour une durée de 1 an soit du 15 mai 2018 au 15 mai 2019.

En acceptant ce certificat éthique vous vous engagez à :

1. Mener votre projet de recherche conformément aux documents transmis et approuvés par le CER ;
2. Demander, au besoin, un renouvellement annuel de votre certificat éthique ;
3. Informer le CER de toute modification de votre projet de recherche concernant : le recrutement, les documents transmis aux participants, la méthodologie et la confidentialité des données ;
4. Informer le CER en cas d'abandon ou d'interruption de votre projet ;
5. Faire parvenir une copie informatisée (pdf) de votre rapport final au CER.

Pour toutes informations supplémentaires n'hésitez pas à contacter Nathalie Wishnowsky via : recherche@clg.qc.ca

Cordialement,

Karine St-Denis, Ph.D.
Présidente, Comité d'éthique de la recherche CER
Collège Lionel-Groulx

ANNEXE 6- CALENDRIER DE PASSATION DU QUESTIONNAIRE

	Semaine de la session	Dates
Première passation du questionnaire	5	Du 19 au 22 septembre 2017
Deuxième passation du questionnaire	14	Du 4 au 6 décembre 2017